Dr. Zenon Klemensiewicz.

Z zagadnień metodyki nauki o języku ojczystym.

2.

Przechodzimy do trzeciego i ostatniego ogniwa lekcji, którego zadaniem jest zastosowanie wyników i ich utrwalenie, czy też może utrwalenie przez zastosowanie. Ale przedewszystkiem narzuca się nam pytanie, czy to ogniwo jest konieczne w poprawnie zbudowanej lekcji, czyli inaczej, czy lekcja musi być trójdzielna.

Faktem jest, że każdy z nas nauczycieli wykonał dużo lekcyj i dużo widział takich, którym trzeciego ogniwa brakło, a mimo to jako całość były one udatne. Skoro zaś tak, to trzeba szukać wyjaśnienia tej rozbieżności między teoretycznym postulatem a praktyką. Znajduję je w tem, że w tradycyjnem nauczaniu wiadomości były pospolicie w drugiej części lekcji przez nauczyciela uczniom podawane, a przeto koniecznością była część trzecia, bodaj trochę aktywizująca i postawę i wiedzę ucznia. Dziś inaczej: uczeń jest czynny w zdobywaniu wiadomości i ich kształtowaniu; a z tem łączy się zazwyczaj ich pogłębienie i stosowanie, oraz kojarzenie z dotychczasowym dorobkiem wiedzy. I dlatego właśnie w praktyce nieraz doskonale bez tej trzeciej „typowej" części się obywa, a gdyby się ją wprowadziło ze względu na sztywny schemat konstrukcyjny, cierpiałaby na brak istotnie ciekawego, nowego przedmiotu i wywołała znużenie. Nieraz bowiem w toku głównego ogniwa lekcji pewnego typu (np. wszelkie podziały) materjał faktyczny i temat tak zostanie zużyty, że prawdziwie podniecających warjacyj na nim oprzeć nie można i wtedy lepiej całkiem ich zaniechać.

Więc może się lekcja obejść bez trzeciego ogniwa. Może, ale nie musi. Nie ulega bowiem wątpliwości, że trzeba przewidzieć jakąś czynność dydaktyczną, utrwalającą wyniki pracy. Samo dotarcie do nich nie wystarcza; wyniki lekcji nie są zazwyczaj całkowicie pewne, ani dość powszechne, ani w równym stopniu wszystkim uczniom przyswojone. Troska tedy o dostarczenie tego samego, minimalnego przynajmniej dorobku programowego każdemu uczniowi jest uzasadniona. Tylko właśnie dlatego niekażda lekcja musi mieć trzecie ogniwo. Przedewszystkiem nie potrzeba go lekcji cząstkowej, przynoszącej wyniki cząstkowe, zwłaszcza wstępne lub tylko hipotetyczne. Ale także lekcja jednoczłonowa nie ucierpi na braku ogniwa trzeciego, jeśli cały jej tok przekonywa nauczyciela, iż uczniowie całkiem pewnie opanowali nowy ułamek wiedzy, co i przy formułowaniu wyników lekcji i przy ustalaniu przedmiotu pracy domowej oczywiście się pokazuje.

Ta właśnie praca domowa to — mojem zdaniem — najlepsza i najpewniejsza forma zastosowania i pogłębienia dorobku lekcyjnego; ona też w wielu wypadkach stanowi przedłużenie pracy szkolnej i zastępuje pominięty na godzinie trzeci człon lekcji. Dlatego dokładne wskazanie przedmiotu i zakresu pracy domowej powinno zamykać każdą lekcję.

Praca domowa stanowi też doskonały środek kontroli postępu uczniów. Że ścisła kontrola jest niezbędna, nikt nie wątpi. Im większą wagę przywiązuje nowoczesny nauczyciel do procesu zdobywania wiedzy, tem pilniej musi czuwać, aby sama zdobycz nie wymknęła mu się z pod opieki. Wypracowania domowe, odpowiednio obmyślone, wyraźnie i przejrzyście wskazują, co uczeń umie. Ponadto żądałbym osobnych lekcyj, poświęconych wyłącznie przeglądowi nabytych wiadomości. Oczywiście trafiałyby się one rzadko, w momentach uzasadnionych dydaktycznie, a treścią ich nie byłoby suche egzaminowanie, sprawdzanie umiejętnej reprodukcji, ale próba sił w rozwiązywaniu zagadnień już poznanych, a w nowym materjale zawartych, lub w nowym układzie skojarzonych. Jak tedy w jednym wypadku mogą być lekcje dwuczłonowe bez trzeciego ogniwa, tak w innym mogą się trafić nawet jednoczłonowe bez wstępu i „nowego materjału".

Jeżeli zaś trzecie ogniwo pojawi się w lekcji w sposób naturalny i z uzasadnieniem, to praca uczniów w jego przebiegu polegać będzie właśnie na tem, iżby świeżo nabytą wiadomość w świetle nowych faktów pogłębiać, iżby nowe fakty ze stanowiska tej wiadomości umieć rozpatrywać, porządkować, rozumieć.

Uporawszy się z opisem budowy lekcji i charakterystyką najważniejszych czynności nauczycielskich, stajemy wobec zagadnienia samej formy nauczania. Określa ona stosunek ucznia do przedmiotu, zależny od inicjatywy i postawy nauczyciela.

Od każdej formy nauczania mamy prawo, jak sądzę, żądać, aby nauczyciel, który się nią posługuje, rzeczywiście *nauczył* przedmiotu, wywołując *zainteresowanie* i *czynną postawę* uczniów, oraz prowadząc ich drogą *możliwie samodzielnego wysiłku* do zdobycia wyników, które stanowiłyby trwały, do zaspokojenia praktycznych i teoretycznych potrzeb jednostki w pogotowiu będący zapas wiadomości, umiejętności i metod pracy, należycie umocowany w całokształcie wiedzy i odpowiednio wbudowany w strukturę osobowości.

Zgóry trzeba powiedzieć, że w nauce o języku nie można stosować jakiejś jednej formy wyłącznie, choćby tylko dla tych dwu przyczyn. Pierwsza część artykułu pokazała, że możliwości dydaktycznego opracowania różnych tematów, a nieraz tego samego tematu, są bardzo różno-

rodne, co pociąga za sobą rozmaitość formy nauczania. Gdyby zaś nawet jedna forma zdołała rozwiązać wszystkie możliwości, stałaby się wkrótce skutkiem nadużycia nudną, a przeto i bezużyteczną, bo zainteresowanie stanowi w dużej mierze o wszystkich zaletach stosunku ucznia do przedmiotu i nauczyciela.

Otóż, jak gdzie indziej, tak i w nauce o języku rozporządzamy trzema podstawowemi formami: a) przemowy (akroamatyczna), b) rozmowy (erotematyczna), c) wypracowania (laboratoryjna).

Forma przemowy wyraża się w dłuższych lub krótszych, ciągłych wypowiedziach nauczyciela, ewentualnie ucznia (jeśli np. przygotowuje w poruczonym zakresie referat). Ze względu na zadanie, które ma spełnić, przybiera przemowa trojaką postać: a) W przemowie wprowadzającej zagaja nauczyciel jakieś ogniwo pracy, najczęściej wstęp lekcji, głównie dla rozbudzenia ciekawości, pobudzenia inicjatywy, pomysłowości, podniecenia tempa pracy. b) W przemowie informacyjnej podaje nauczyciel gotową wiadomość w narzuconej postaci, nie pokazując drogi, po której umysł do takiego wyniku dochodzi. c) W przemowie naprowadzającej wprawdzie nauczyciel też sam podaje jakiś zespół wiadomości, ale czyni to stopniowo, dyskursywnie, od zagadnienia do zagadnienia, ujmując rzecz w formę pogadanki, w której sam jest nauczycielem i uczniem, bo sam sobie stawia pytanie i sam na nie odpowiada, ale dopiero w chwili, kiedy w uczniach powstała ciekawość odpowiedzi, a nawet przypuszczenie, jak ona może brzmieć.

Niewątpliwie należałoby ograniczyć formę „przemowy" do niezbędnych, koniecznych rozmiarów. Nie można jej jednakże całkowicie odrzucić, ponieważ na wszystkich stopniach nauczania trafią się okoliczności, sprzyjające zastosowaniu przemowy, która przecież i w życiu potocznem tak dużą odgrywa rolę dydaktyczną. Ograniczymy przemowę, aby nie wyręczać uczniów w pracy, do której są zdolni; ale zastosujemy ją tam, gdzie inna forma jest oczywistą stratą czasu i energji duchowej ucznia. Przestrzegłbym w tym związku przed hołdowaniem zasadzie bezwyjątkowego wydobycia wszystkiego z uczniów. Trzeba bowiem mieć na oku: rolę, jaką posiada dane zagadnienie na tle całości programu; trzeba dbać o to, żeby w opracowaniu szkolnem nie została zwichnięta równowaga między wysiłkiem a zdobyczą; trzeba zdać sobie sprawę z tego, iż w miarę drobiazgowego wnikania w jakiś temat i przez to zbyt długiego z nim obcowania zainteresowanie młodzieży słabnie; należy wreszcie pamiętać o tem prostem stwierdzeniu, iż „z próżnego i Salomon nie naleje". Nie chcę przez to bynajmniej podważyć zasady zdobywania przez uczniów własnym wysiłkiem wiedzy w rozmiarach i postaci, odpowiadającej ich rozwojowi umysłowemu, tem mniej za-

chęcać do poddawania gotowych wyników. Zwalczam natomiast „heurezę bez reszty", która fikcyjne korzyści opłaca rzeczywistemi, bolesnemi stratami.

Najmniej obaw wzbudza przemowa wprowadzająca. Przy informacyjnej należałoby się wystrzegać pośpiechu w przesądzaniu, iż uczniowie czegoś nie wiedzą i z posiadanych wiadomości wysnuć nie potrafią, przeto trzeba im to gotowe podać. Najwięcej ostrożności wymaga stosowanie przemowy naprowadzającej, której nadużycie prowadzi do biernego i bezdusznego przyswojenia przez ucznia materjału naukowego. Forma ta może oddać dobre usługi, kiedy nauczyciel przy szczególnie trudnych zagadnieniach daje wzór metody pracy, albo też po wykonaniu jej przez uczniów dokonuje zwartej syntezy nieuporządkowanych wyników twórczego, ale nieporadnego wysiłku młodzieży.

Forma „rozmowy" może się wcielać w różne szczegółowe postaci: od przygodnej, swobodnej pogadanki do zorganizowanej w każdym szczególe celowej dyskusji. O wyborze rodzaju rozmowy rozstrzyga temat, wiek uczniów, zamiar uczącego. Wydaje mi się, że rozmowa jest właśnie zasadniczą formą w nauce o języku, zwłaszcza na stopniu niższym. Umiejętnie pokierowana rozmowa wydobywa potrzebny materjał faktyczny i zagadnienie w nim zawarte, pobudza do skutecznej obserwacji i analizy faktów, wydobywa projekty rozwiązania, sprawdza ich słuszność, ustala formułę wyniku i t. d.

Przez formę „wypracowania" rozumiem pisemne rozwiązanie jakiegoś zadania przez każdego ucznia zosobna lub przez zespół. Treścią zadania może być zebranie materjału, jego opis, jego analiza z pewnego, określonego stanowiska, projekt odpowiedzi, sprawdzenie jej poprawności, projekt formuły wyniku. Zadanie mogą uczniowie wykonywać w pewnych momentach pracy na lekcji; koniecznie powinno być ono przedmiotem pracy domowej. Zadania też nawiązują stałą łączność i ciągłość pracy szkolnej i domowej. W niem może czasem uczeń dać wyraz osobistym zainteresowaniom, pogłębiając w własnem studjum programowe zagadnienia.

Wypracowanie wydaje mi się drugą podstawową formą w nauce o języku. Zmusza ono każdego ucznia do wysiłku na miarę osobistych uzdolnień, zainteresowań, wiadomości, zdolności i wydatności pracy, pozwala bardzo ściśle i szybko skontrolować wyniki pracy wszystkich uczniów i ewentualnie je porównać. Zwłaszcza na stopniu wyższym, kiedy uczniowie posiadają w szerszej mierze zdolność skupienia i utrzymania przez czas dłuższy uwagi na pewnem zagadnieniu, kiedy wykazują większą rzutkość umysłową, spostrzegawczość i umiejętność kojarzenia — forma ta bardzo się zaleca.

Temat, moment pracy, właściwości uczniów, skłonności nauczyciela rozstrzygają o wyborze jednej z form lub o ich umiejętnem łączeniu i zgrabnej wymianie w toku tej samej lekcji. Nieraz wbrew przewidywaniom naturalny rozwój lekcji narzuci nauczycielowi tę właśnie, a nie inną formę nauczania. Bo niewątpliwie w żywej lekcji obok planowości dużą rolę odgrywa przypadek i umiejętność nauczyciela okazuje się właśnie w tem, że wyzyskuje on ten przypadek dla własnych zamierzeń, dobierając doraźnie odpowiednią formę nauczania.

* * *

Chciałbym, aby ten artykuł najdobitniej uwydatnił i przekonał, że niema jednej drogi, jednej najlepszej drogi, którąby dydaktyk mógł zalecić jako szczególnie pewną, pożyteczną i skuteczną w nauce o języku. Podkreślałem wciąż, jak różne są możliwości i w budowie lekcji, i w rozwinięciu jej ogniw, i w zastosowaniu form. Nauczyciel ma dostojny obowiązek dokonać świadomego, dobrze w szczegółach rozważonego wyboru. Na tem polega jego przygotowanie się do lekcji, w tem okazuje się jego dojrzałość dydaktyczna w toku lekcji.

Ale jest kilka zasadniczych wytycznych, które przewodzić powinny opracowaniu każdej lekcji językowej. Zdaniem mojem:

1. Tematy należy ujmować żywo, to znaczy wiązać je z postawą zainteresowania praktycznego lub teoretycznego sprawami językowemi; tu trzeba wyzyskać wielorakie związki języka z ludzką działalnością w najrozmaitszych dziedzinach; tu można uwzględnić wymagania regjonalizmu.
2. Pracę trzeba oprzeć zawsze na dostatecznej ilościowo i jakościowo podstawie faktów językowych, zaczerpniętych wedle możności z zasobów i doświadczeń językowych uczniów.
3. Wyniki należy budować zasadniczo pracą własną i swobodną uczniów, a nie narzucać ich w gotowej postaci[1]); te wyniki, samodzielnie zdobyte, można porównywać krytycznie z zawartością odnośnych podręczników.

---

[1]) Recenzent W. S. zarzucił mi w „Oświacie i Wychowaniu", zesz. 1—2, r. VI, str. 89, połowiczność poglądu i obawę przed samodzielnością ucznia. Ponieważ, jak widać, moja kilkunastoletnia praca nie przekonała go o mojej „postępowości", odpowiem Mu słowami A. Ferrière'a: „O ile tradycyjna jednostajność szkolna niweluje i zabija osobowość pierwiastkową i oryginalną, o tyle swoboda, której jedyną podstawą jest intuicja indywidualności niezupełnych, pierwotnych i stąd niezdolnych do zrozumienia życia złożonego, oraz do kierowania sobą zapomocą świadomości motywów, jest niebezpieczna w założeniu i najczęściej zgubna w rzeczywistości. Doświadczenie wykazało to aż nadto jasno. Zatem misja wychowania polega na połączeniu dwóch

4. Zasadniczo należałoby prowadzić do wyników drogą uogólniania spostrzeżeń szczegółowych, dzięki czemu kształci się bystrość i ścisłość obserwacji, krytycyzm, ostrożność i umiejętność rozumowania, twórcza samodzielność rozumu ludzkiego.
5. Nauczyciel powinien zawsze zdawać sobie sprawę z tego, dlaczego, poco i z jakim rzeczywiście osiągniętym skutkiem wybrał i zastosował ten, a nie inny sposób nauczania, co zapewni żywość pracy i stały jej postęp.

Dr. Władysław Szyszkowski.

Drugi okres pracy w I. klasie gimnazjum.

2.

Lekcja następna — przeprowadzona w obecności liczniejszego grona koleżanek i kolegów warszawskich — rozpoczyna się od wygłoszenia obu wierszy i omówienia sposobów ich recytacji przez ogół klasy. Następnie dziewczynki przypominają ustalone na poprzedniej lekcji różnice między obu utworami, popierając je odpowiedniemi cytatami. Nowe spostrzeżenie, że w wierszu Tetmajera wyrażenia takie: jak „tłum widzów", „wstał pierwszy z szermierzy", „rzuci.... i laur zdobędzie znów na skroni świeży" wskazują na to, iż rzecz odbywa się podczas igrzysk, ułatwia przejście do nowego materjału, t. j. *Gałązki dzikiej oliwki.* Dziewczynki szkicują na tablicy plan stadjonu i wyjaśniają przy tej sposobności takie pojęcia, jak święty okrąg Altis, Herajon i t. d., oraz uświadamiają sobie rozmieszczenie bieżni, startu, mety, widzów, zawodników i t. d. Załatwiwszy się w ten sposób z najgorszą zmorą, t. j. objaśnianiem wyrazów nieznanych, odczytuję głośno cały ustęp i zapytuję, czy warto było go czytać. Odpowiedzi świadczą, że uwaga uczennic skupiła się głównie na zwyczajach, związanych z igrzyskami i na zachowaniu się głównego bohatera, Glaukosa. Rezygnuję więc narazie z oświetlania strony estetycznej czytanki, która w tym wypadku winnaby stanowić główny przedmiot rozważań polonisty, i sprawdzam, czy uczennice orjentują się należycie, które szczegóły mają charakter przypadkowy, które typowy, i zebranie tych motywów zwyczajowych przekazuję do opracowania

wymagań: swobody i dyscypliny". W metodyce jest to właśnie owa powściągliwość, którą W. S. połowicznością nazywa. A pocieszam się jeszcze tem, że w jednym memorjale do M. W. R. i O. P. wystąpiono przeciw mnie za przesadne popieranie swobody i samodzielności ucznia; może między skrajnościami obu zarzutów moja niezgorsza prawda będzie pośrodku.

domowego, natomiast za główny ośrodek lekcji biorę postać chłopca w świetle tekstu i ryciny mu towarzyszącej. Po ustaleniu zasadniczego tonu obrazu wyrażam żal, że choć czytanka traktuje o biegu, nie mamy do tego odpowiedniej ryciny. Ku wielkiemu jednak memu zadowoleniu uczennice samorzutnie oświadczają, że możnaby tu zastosować ilustrację, zamieszczoną w tejże książce na str. 129 p. t. *Chłopiec grecki*. Wywiązuje się żywy spór na temat, czy to chłopiec w biegu, czy w skoku, co trzyma w ręku i t. p., który ostatecznie doprowadza do wniosku, że zasadniczym motywem rzeźby jest również lekkość i swoboda, jak w opisie literackim Wierzyńskiego. Kilka spostrzeżeń na temat, w czem się ona przejawia i uczennice przystępują do piśmiennego opisu tej rzeźby, pod kątem widzenia właśnie owej lekkości i swobody. Po kilkunastu minutach cichej pracy kilka uczennic odczytuje swoje próby ujęcia tematu. Na opracowanie całości w formie ćwiczenia redakcyjnego nie starczyłoby już czasu, wybieramy więc tylko jeden fragment, mianowicie ujęcie całości postaci. W różnych pracach różne są sposoby ujęcia tego motywu. Wielką rolę wśród nich odgrywają zwłaszcza porównania: ...*jakby unoszony przez powietrze*, ...*jak ruchy motyla w locie*, ...*niby jaskółki, wzbijające się do lotu*, ...*podobny jest do ptaka, rwącego się do lotu*. Zestawiamy te porównania z ruchami chłopca, uwidocznionemi na rycinie, zastanawiamy się, które z nich najlepiej odtwarzają prawdę realną i wrażenie, jakie wywołuje obraz, i na tem kończymy dwugodzinną lekcję, odkładając ostatecznie ustalenie tekstu na raz następny.

Na najbliższej lekcji powracamy do tego tematu i otrzymujemy redakcję następującą:

Na obrazku widzimy młodego chłopca greckiego, kędzierzawe włosy okalają jego drobną twarzyczkę, na której igra pogodny i beztroski uśmiech. Widocznie myśli o czemś przyjemnem, może nawet o spłataniu jakiegoś figla. W ruchach jego przebija się wielka swoboda i lekkość. Prawą rękę i nogę ma uniesioną lekko w powietrze, lewę ramię opada swobodnie w dół, lewa stopa ledwie dotyka ziemi. Zda się, że za chwilę uleci w przestworza niby ptak, tak jest lekki i elastyczny.

Tekst ów jednak, opracowywany już tylko z obowiązku, bez większej ochoty, nie zadowala — i słusznie — poczucia stylistycznego uczennic. Z pośród uwag krytycznych na ten temat notujemy sobie jedną jako ważną przestrogę na przyszłość: „za często powtarza się wyraz „lekki“ i pokrewne“.

Bez większego wrażenia przechodzi też odrobienie innej zaległości: analiza estetyczna czytanki. Sama potrzeba zwrócenia uwagi na tę stronę *Gałązki dzikiej oliwki* wyłania się w sposób dość naturalny. Sprawdzając zebrany w domu materjał, dotyczący tła obyczajowego czytanki, zapytuję poprostu uczennice, czy warto było dla owych zwyczajów, których większość znają przecież z nauki historji, czytać Parandowskiego. Poja-

wiają się uwagi, że tu jest wszystko piękniej opisane, że tu odgrywa rolę wyobraźnia i t. p. Odczytujemy więc powtórnie już tylko sam opis biegu i zastanawiamy się nad tem, co w tym ustępie jest pięknego. Uczennice przytaczają różne przenośnie i porównania, stwierdzają nawet, że pod koniec wszystko zamienia się w jakąś potężną falę ruchów i głosów, myśl ich jednak wciąż ucieka do zawartości rzeczowej lub postaci Glaukosa, a więc tych motywów, które stanowiły od początku ośrodek zainteresowań klasy. Czas więc dać już pokój tej czytance, zwłaszcza, że czeka nas znów większy wysiłek w związku z zapowiedzianą wizytą drugiej grupy koleżanek i kolegów warszawskich.

Z tego właśnie względu lekcja ta ma być o ile możności podobna do poprzedniej, t. j. składać się znowu z opracowania czytanki i związanego z nią ćwiczenia redakcyjnego. Materjału dostarczyć ma tym razem *Wesele greckie* Parandowskiego. Utwór ten ze względu na swe rozmiary i charakter nadaje się bardziej do lektury domowej i nie wymaga głośnego odczytywania w klasie. Wyzyskujemy więc w tym wypadku wprawę, jaką osiągnęły dziewczynki w zbieraniu materjału z czytanki poprzedniej i polecamy odrazu w domu wynotować w punktach lub krótkich zadaniach zwyczaje weselne greckie. Trzeba się bowiem liczyć z faktem, że jest to zespół szczegółów rzeczowych, których uczennice nie znają z nauki historji. Lekcja rozpoczyna się, jak zwykle w takich razach, od sprawdzenia przygotowanego w domu materjału, t. j. kilka uczennic odczytuje swoje zapiski, inne prostują lub uzupełniają pewne szczegóły, reszta zaś w związku z tem czyni pewne poprawki w zebranym indywidualnie materjale. W toku tej pracy staje się odrazu rzeczą widoczną, że najwięcej uwagi skupia na sobie szczegół, stanowiący zarazem główny motyw całej czytanki, mianowicie okoliczność, że pan młody nie znał wcale swej narzeczonej aż do dnia ślubu. Próbujemy więc stworzyć z tego zagadnienie i wywołać dyskusję na temat, czy to lepiej czy też gorzej, niż obecnie — utrzymując oczywiście całą sprawę w granicach, odpowiadających wiekowi uczennic. Ostatecznym celem jej jest wyjaśnienie tego dziwnego zjawiska na tle odrębnego układu stosunków w Grecji. Wyjaśnienie to znajdują uczennice w przytoczonych słowach Filokratesa. Słowa te, zanotowane przez uczennice w zeszytach, posłużą nam później do nawiązania lektury innego utworu, osnutego już na motywach nie obyczajowych, lecz bohaterskich.

Oświetliwszy w ten sposób tło obyczajowe i zawartość ideową czytanki, próbujemy zkolei wyzyskać jej materjał do ćwiczenia redakcyjnego. W toku rozważania tła obyczajowego uczennice dotknęły przygodnie stroju panny młodej. Obecnie wydobywamy z tekstu jeszcze inne szczegóły z tego zakresu i, zebrawszy w ten sposób potrzebne słownictwo, próbujemy pobudzić wyobraźnię uczennic zapomocą sugestywnego zdania

początkowego: „W silnym blasku lamp ujrzał Agaton wspaniałą postać swej przyszłej małżonki...“ W kilkunastominutowej pracy cichej uczennice wypracowują szczegóły i po upływie tego czasu mamy już różnorodne opisy, ujmujące w sposób mniej lub więcej trafny szczegóły stroju panny młodej pod kątem widzenia znów jednej cechy zasadniczej, t. j. wspaniałości. Dużo kłopotu sprawia zwłaszcza kwestja diademu i barwy szat. Walczą ze sobą pomysły wyobraźni i wymagania prawdy historycznej. Zwolna dochodzimy do pewnego porozumienia w tych kwestjach i zaczyna wyłaniać się przed nami obraz panny młodej:

Twarz jej okrywała biała zasłona, przetykana srebrnemi nitkami. Czoło ozdabiał diadem ze szczerego złota. Drogocenny naszyjnik okalał jej białą szyję. Miała na sobie cudowny różowy himatjon, z pod którego spływał ułożony w liczne fałdy śnieżnobiały chiton...

Dokończenie mają napisać uczennice samodzielnie.

Rezultat lekcji? Dziewięć modeli, przedstawiających pannę młodą w różnie kombinowanym stroju — przygotowanych samorzutnie bez żadnej zachęty z mej strony oraz natarczywa prośba, by zagrać jakąś sztuczkę z życia greckiego. Wykazują oczywiście wielkie zainteresowanie — i zarazem pobłażanie — dla mało sobie znanych tajemnic konfekcji damskiej, co do sztuczki zaś, obiecuję, że kiedy uczennice poznają też świat rzymski — znajdę dla nich „komedyjkę“, w której będą występowały Greczynki i Rzymianki.

Tymczasem zanotowany przez uczennice pogląd Greków na znaczenie rodziny jako komórki narodu staje się wdzięcznym motywem do przejścia od czytanek, osnutych na tle obyczajowem, do utworów, wiążących się z życiem politycznem Greków. Przypomnienie matki Spartanki i słynnych słów „Z tarczą lub na tarczy“ wiedzie nas na pole bitew grecko-perskich, wśród nich zaś na pola Maratonu. Pierwsze odczytanie głośne poematu Ujejskiego wywiera silne wrażenie. Dziewczynki podkreślają, że jakaś dziwna moc bije z tych wierszy, zachwycają się pięknem niektórych obrazów, dotykają zawartości ideowej utworu, napomykają to i owo o przebijających się w poemacie znamiennych rysach Greków i Persów. W związku z tem mają uczennice na raz następny: 1. podzielić poemat na obrazy i nadać im odpowiednie tytuły; 2. wyjaśnić, w których ustępach podkreśla autor pychę Persów, w których bohaterstwo Greków i w jaki sposób to czyni; 3. nauczyć się ładnie czytać jeden z obrazów. Na tle tych zadań rodzą się na lekcji następnej nowe. Podział na obrazy pozwala nam wyodrębnić w utworze jeszcze jeden pierwiastek — nowy dla uczennic — mianowicie refleksje autora. Próby tytułowania obrazów dają sposobność do wprowadzenia pojęcia „motta“ i szukania odpowiedniego hasła tytułowego dla poszczególnych ustępów i całości w tekście utworu i poza nim. Zbieranie materjału, dotyczącego pychy Persów i bo-

haterstwa Greków, przyczynia się do ostatecznego wyświetlenia ideologji utworu. Odczytywanie głośne wybranych ustępów służy jako przygotowanie do wygłoszenia owych ustępów z pamięci. Zakończenie pracy stanowią właśnie owe recytacje, przyczem kilkanaście dziewczynek nie zadowala się wybranemi ustępami, lecz uczy się napamięć całości. Trzykrotne wygłoszenie utworu, najpierw przez uczennice, które nauczyły się tylko niektórych ustępów, następnie kolejno przez te, które opanowały całość, wreszcie przez jedną wybraną, która najlepiej potrafiła wygłosić swój wyjątek z całości, pozwala z jednej strony sprawdzić stopień pilności poszczególnych dziewczynek, z drugiej zaś strony uniknąć zbytniej monotonności w egzekwowaniu materjału.

Próby wyodrębniania pierwiastka refleksyjnego, przeprowadzone przygodnie w związku z lekturą *Maratonu*, wywierają podświadomy wpływ na sposób przyjęcia przez uczennice następnych utworów — przykład, jak łatwo nawet przy respektowaniu samodzielnych spostrzeżeń młodzieży można wpaść w pewien szablon. Na szczęście są to utwory, w których rzeczywiście pierwiastek refleksyjny odgrywa ważną rolę i wobec tego nie może być pominięty. A więc w *Bitwie pod Termopilami* Bandrowskiego myśli i uczucia Leonidasa są właśnie tym materjałem, na którym musi skupić się przedewszystkiem uwaga polonisty, bo to jest właśnie owa fikcja artystyczna, która nadaje piętno literackie materjałowi historycznemu. W *Reducie Ordona* zaś ustępy refleksyjne wymagają nawet bardzo szczegółowych objaśnień ze względu na ideologję utworu i poziom umysłowy młodzieży. Nie martwimy się więc, że po przeczytaniu *Bitwy pod Termopilami* dziewczynki odrazu zwracają uwagę na to, co się dzieje w duszy Leonidasa i korzystamy ze sposobności, by wyjaśnić, że mamy tu do czynienia zarówno z myślami, jak uczuciami, oraz że to, co określają jako refleksje autora, może się przejawiać w sposób bezpośredni (jak w *Maratonie*) lub pośredni (jak w tej czytance). Przy lekturze zaś *Reduty Ordona* po wyodrębnieniu i omówieniu obrazów każemy nawet przepisać refleksje autora i zastanowić się w domu nad ich znaczeniem, w klasie zaś poddajemy je bardzo szczegółowemu rozbiorowi i dochodzimy tą drogą do wyjaśnienia ideologji utworu. Jednocześnie, chcąc związać ideowo te trzy utwory, uwydatnić zaś ich różne cechy literackie, przeprowadzamy paralele najpierw między *Maratonem* a *Bitwą pod Termopilami*, następnie między utworem Ujejskiego i Mickiewicza, wreszcie między wszystkiemi trzema, by zamknąć wreszcie ten cykl bohaterski *Przedstawieniem Persów w Atenach* i poświęcić ostatnią lekcję przed świętami omówieniu obiecanego przedstawienia szkolnego na tle życia greckiego. Zamierzamy mianowicie odegrać *Niewolnice Lucylli* Bogusławskiej, sztuczkę godną zalecenia choćby z tego względu, że z wyjątkiem jednej osoby występują w niej same dziewczęta.

Częste posługiwanie się podczas rozpatrywania trzech ostatnich czytanek terminami „przenośnia", „porównanie" i t. p. pozwala nam również zorjentować się, o ile uczennice rozumieją znaczenie tych terminów. Raczej więc z obowiązku, wynikającego z programu, niż z istotnej potrzeby zajmujemy się na oddzielnych lekcjach znaczeniem wyrazów właściwem i przenośnem. Punkt zaczepienia stanowi w tym wypadku dla nas omyłka jednej z uczennic, która zamiast „Od strony Medów już miljon strzał warczy", wyraziła się „już tysiąc strzał warczy". Wyszukujemy podobne zwroty w tekście, zrazu również liczebnikowe (np. „stu niewolników jemu usługuje, stu niewolników na klęczkach się wije"), później także inne, przytaczamy podobne przykłady z innych utworów i na tej podstawie próbujemy sobie ustalić ostatecznie różnice między znaczeniem wyrazu właściwem i przenośnem.

Obok ćwiczenia ściśle gramatycznego (użyć pięciu wyrazów w zdaniach, raz w znaczeniu właściwem, drugi raz w przenośnem) mają uczennice na lekcję najbliższą przygodne wypracowanie *Warszawa w szacie śnieżnej*. Rzecz oczywista, że choć nie było i nie mogło być takiego zlecenia, wypracowania dostarczają również sporo materjału z zakresu przenośni i porównań. Nauczyciel jednak zużytkowuje ten materjał dla oświetlenia innego zjawiska gramatyczno-stylistycznego, nie przewidzianego wprawdzie przez program, bardzo jednak ważnego ze względów praktycznych. Naukę o znaczeniu wyrazów, którą rozpoczęliśmy od rozpatrywania wyrazów pokrewnych pod względem znaczenia i postaci, kończymy krótkiem omówieniem wyrazów podobnych pod względem znaczenia, a różnych co do postaci, a więc wyrazów bliskoznacznych. Zbierając z różnych wypracowań różne sposoby wyrażenia jednego i tego samego zjawiska, t. j. że Warszawa jest pokryta śniegiem, zestawiamy szereg synonimów, uwydatniając podobieństwo zasadnicze i różne odcienie ich znaczenia.

Zdobytą w ten sposób wprawę w rozróżnianiu wyrazów o znaczeniu właściwem i przenośnem oraz wyrazów bliskoznacznych próbujemy przenieść obecnie na grunt praktyczny, już czysto stylistyczny. Uczennice otrzymują w szkole kilka strof z wiersza Tuwima *Mróz nędzarzy*, do opracowania domowego zaś *Śnieżycę* Staffa (z podręcznika gramatyki Klemensiewicza), z opuszczonemi niektóremi wyrazami, które należy wstawić, biorąc pod uwagę ogólną treść i nastrój wiersza, rytm i rym, oraz zasadniczy obraz, stanowiący podstawę przenośni. Intuicja młodzieży okazuje się tu wprost zdumiewająca. W wierszu Tuwima trudności sprawia tylko zdanie: „szklany wiatr kraje twarze" (z opuszczonemi wyrazami „szklany" i „kraje"), natomiast bardzo szybko i zręcznie uczennice konstruują tekst pierwszej strofy:

„Mróz siarczysty (się wkręca) w przetarte odzieże,
W palta, wiatrem (podszyte), w rozdziawione dziury,
(Wtulamy) zmarzłe uszy w przykrótkie kołnierze,
(Wciskając się) zawzięcie w nieprzytulne mury".

W wierszu zaś Staffa trudności sprawiło tylko wynalezienie synonimu do *wołochaty* (śnieg). Uczennice proponowały tutaj *kudłaty, brodaty*, żadną zaś miarą nie mogły wpaść na wyraz *kosmaty*. Miało to jednak tę dobrą stronę, że pozwoliło zwrócić uwagę na ważność słownika synonimicznego, mianowicie *Doboru wyrazów* Zawilińskiego, który w ten sposób stał się trzecią podręczną książką, przekazaną do wspólnego i indywidualnego użytku klasy.

Tak się przedstawia przebieg naszej pracy w drugim okresie roku, t. j. od połowy października do połowy grudnia. Z zakresu lektury opracowaliśmy w tym czasie 14 czytanek z cyklu *Po wawrzyn* i dwa większe utwory. Opracowanie jednej czytanki wahało się w granicach od jednej do trzech godzin. Ilość zagadnień, poruszanych w związku z tą lekturą, sięgała najwyżej pięciu. Dotyczyły one bądź tła, bądź akcji, bądź postaci, bądź zawartości rzeczowej, ideowej i uczuciowej, ubocznie także strony kompozycyjnej. O wyborze ich decydowały przedewszystkiem swobodne wypowiedzenia młodzieży po bezpośredniem poznaniu tekstu, następnie charakter utworu i cele naukowe, jakie chcieliśmy za pośrednictwem lektury osiągnąć (np. wyodrębianie pierwiastka refleksyjnego w związku z lekturą *Maratonu i Reduty Ordona*. Nie pomijaliśmy przytem zagadnień, mających wartość wychowawczą, o ile takie się nasuwały lub też szczegółów, dotyczących życia kulturalnego epok minionych.

W obrębie nauki o języku praca nasza w tym okresie skupiła się na wyrazie i jego znaczeniu. Wyzyskując zręcznie zainteresowania młodzieży pewnemi zjawiskami językowemi w toku lektury, nawiązywaliśmy do nich poszczególne kwestje gramatyczne, rozpatrując kolejno, lub raczej etapami budowę słowotwórczą wyrazu i jej ważność dla wyjaśnienia znaczenia etymologicznego i realnego, znaczenie wyrazów właściwe i przenośne, wreszcie pojęcie bliskoznaczności, rezultaty zaś tych rozważań próbowaliśmy sprawdzić już na drodze praktycznej, t. j. w obrębie dostosowanych do nich ćwiczeń stylistycznych. Przy tej sposobności uświadomiliśmy młodzieży wartość dzieł podręcznych, zwłaszcza słowników, i wprowadziliśmy w sposób ich używania w ramach pracy zbiorowej i indywidualnej. Wielkie zainteresowanie zaś, jakie wzbudził ten dział nauki o języku, daje rękojmię, że dzieła te nie będą martwą pozycją bibljoteczną, ale istotną częścią składową warsztatu pracy młodocianych czytelniczek.

Główny ośrodek ćwiczeń stylistycznych stanowiły w tym czasie nie sprawozdania, którym większą uwagę poświęciliśmy w kwartale pierwszym, lecz opisy. Wpłynął na to z jednej strony materjał czytanek, z drugiej zaś strony życzenia nauczycieli innych przedmiotów, zwłaszcza historji, którzy słusznie twierdzili, że ta forma wypowiadania się jest dla nich równie ważna jak opowiadanie, nie należy więc jej całkowicie zaniedbywać. Zresztą jest to forma bardzo kształcąca w doborze środków stylistycznych, a od tego trzeba chyba zacząć wszelką pracę w tej dziedzinie. To też dziewczynki opisywały kolejno różne postaci na podstawie obserwacji lub też wyobraźni, pobudzonej tekstem lub ilustracjami. Nie zaniedbywaliśmy jednak także innych form, ucząc się przygodnie także streszczać lub zdawać sprawę z przebiegu pracy w klasie. Tylko wypracowań o charakterze dyskusyjnym nie próbowaliśmy jeszcze pisać, ucząc się narazie zbierania materjału i posługiwania się nim w rozmowie klasowej. Przedewszystkiem zaś staraliśmy drogą tych wszystkich ćwiczeń wyrobić wrażliwość stylistyczną i wzbudzić przeświadczenie, że nie wystarczy tylko „coś" napisać, lecz że również ważną rzeczą jest, „jak" to jest napisane.

Benedykt Rosenzweig.

Sprawa „opisu" w klasie II gimn. nowego typu.

Na jednem z posiedzeń Zrzeszenia Polonistów w Stanisławowie wyłoniła się dość ciekawa dyskusja, jak należy realizować program w kl. II, jeżeli idzie o opis. Według programu (str. 39) w klasie II zajmie się nauczyciel głównie opisem: „Zacząć należy od opisu przedmiotów i zjawisk z życia codziennego, następnie zaś przejść z jednej strony do opisu dzieł sztuki (plastyki i architektury), z drugiej zaś strony do przedmiotów i zjawisk z dziedziny przyrody i techniki. Głównem staraniem nauczyciela winno być w dziedzinie opisu ścisłego przeprowadzenie młodzieży od wyliczania szczegółów do ujmowania ich zespołów w jednolitą całość, w dziedzinie zaś opisu artystycznego od opisu rzeczowego do opisu subjektywnego, od opisu cech przedmiotu do ujmowania wyobrażeń własnych o przedmiocie".

Otóż urządziliśmy następujący eksperyment w związku z przytoczonemi wskazówkami Programu. Na stole leżała popielniczka. Próbowaliśmy ją opisać i okazało się, że jest to połączone z olbrzymiemi trud-

nościami. Nie znaliśmy terminologji fabrycznej, bo popielniczka miała kilka „nasadek" (nazwijmy je tak) i nie wiedzieliśmy, jak je nazwać. Trzeba było zajrzeć do *Słownika technicznego* Stadtmüllera. Dowiedzieliśmy się, że w całym Stanisławowie jest do dyspozycji jeden taki słownik w szkole zawodowej „Wuzet". Doszliśmy do konkluzji, że zaznajomienie się ze słownikiem technicznym jest *sine qua non* dla nauczyciela, który sumiennie chce potraktować lekcje „opisu".

I tu nasunęły mi się następujące refleksje. Wszak „opis" jest jednym z najtrudniejszych elementów poezji czy prozy. Wiadomo, że najwięksi poeci świata bardzo się namozolili, nim doszli do doskonałych opisów (Homer, Mickiewicz, Goethe). Wiemy, że Żeromski wertował dość często Lindego, nim dał piękny opis jakiegoś krajobrazu czy „zjawiska życiowego". Cóż z tego wynika? Chcemy, by uczniowie klasy II stali się — epikami. Nikt bowiem z nauczycieli nie będzie uczył szablonowego ujmowania opisu. I na ten temat toczyła się na naszem posiedzeniu dyskusja. Czy zacząć od opisu suchego i ścisłego, a przejść do artystycznego? Naturalnie, że to uzasadnione logicznie, lecz nie zapomnijmy, że na tym poziomie (wiek 13—14 lat) znajdą się jednostki, które inaczej nie potrafią opisywać, jak tylko „artystycznie". Wyjaśniam, co rozumiem przez to pojęcie. „Artystycznie", t. zn. nietylko wyliczyć szczegóły, ale ująć całokształt zjawiska i wypowiedzieć też refleksje, jakie się nasuwają podczas obserwacji. Sam opis beż zaokrąglenia „artystycznego" jest zlepkiem kilku wyrazów i niemowlęcem kwileniem. Przypomnijmy sobie *Laokoona* Lessinga czy jakikolwiek opis Homera lub Mickiewicza. Wszakże ideałem naszym będzie tak opisać, by zjawisko przedstawić w ruchu.

Wogóle, by dobrze opisać, musi się mieć jakieś pojęcie o rysunku lub malarstwie. (Tło, perspektywa i t. d. — Rozmowa Tadeusza i Hrabiego o malarstwie). Konieczną więc jest rzeczą, by polonista porozumiał się z rysownikiem czy też nauczycielem zajęć praktycznych. Opisujemy bowiem z jednego punktu widzenia i subjektywnie. Nie istnieje opis zupełnie objektywny. Każdy osobnik ten sam przedmiot widzi inaczej i inaczej w innym wieku. Ten sam stół inaczej opisze dziecko 8 letnie, inaczej 13 letnie, inaczej młodzieniec 18 letni, a inaczej mężczyzna 40 letni. Nie wolno nam zapomnieć, że są jednostki ślepe na barwy — daltoniści. Od nich chyba nie będziemy w szkole żądali, by rozróżniali barwę czerwoną i niebieską, bo tych barw poprostu nie widzą.

Tych kilka słów, jako ostrzeżenie dla polonistów, by nie starali się stwarzać schematów „opisowych". Powinniśmy, o ile możności, przy opisie (tyczy się to i sprawozdania), uwzględnić indywidualność ucznia

i nie krępować go „regułami". O ile potrafi dać opis artystyczny, ale okaże pewne braki w spostrzegawczości, powinniśmy na to zwrócić jego uwagę, lecz nie hamować jego rozwoju.

Zaproponowałbym też, by w związku z opisem urządzać jak najczęściej krótkie wycieczki czy przechadzki. Dajmy na to, oglądamy wystawę sklepową. Nauczyciel musi się naprzód zapoznać z terminologją tej wystawy. Następnego dnia udaje się z uczniami na daną ulicę, uczniowie notują sobie pewne wyrazy techniczne podczas oglądania, potem wracają do szkoły i piszą wypracowanie na temat *Wystawa sklepowa*. Natychmiast po napisaniu zadania odbywa się dyskusja, porównywanie zadań, omawianie pod względem językowym, rzeczowym, stylistycznym i kompozycyjnym, wybranie najlepszego wypracowania, wyłowienie jego istotnych cech i wówczas lekcja opisu będzie naprawdę pożyteczną. Broń Boże, zadawać opisy do domu, jeżeli się nie ma pewności, że uczeń samodzielnie opracuje temat. Ze względu na dłuższą ilość czasu jedna bodaj z lekcyj języka polskiego w tygodniu powinna być dwugodzinna.

Reasumujmy: 1) powinno się w jak najszybszem tempie wydać tani i dostępny słownik techniczny dla polonistów; 2) nie krępować indywidualności uczniów; 3) w podziale godzin przeznaczyć na lekcje języka polskiego, o ile możności, po 2 godziny łącznie.

Głosy prasy o nauczaniu języka ojczystego.

1. Z prasy polskiej.

Teatr w szkole.

Pod tym tytułem ukazał się b. pożyteczny miesięcznik, wydawany przez Zw. Naucz. Pol. W zesz. I omawia J. Cierniak korzyści teatru szkolnego, które formułuje w sposób następujący: Teatr młodzieży musi mieć charakter wychowawczy. Pogłębia wtedy skalę wyżycia się duchowego młodzieży i wyzwala uzdolnienia artystyczne. Jako sztuka syntetyczna, skupiająca w sobie jednocześnie poezję, muzykę, malarstwo, a poniekąd i rzeźbę oraz architekturę, teatr, choć nie jest jego zadaniem kształcenie poetów, muzyków i t. p., sprawia, że młodzież zaczyna odczuwać te różne dziedziny sztuki. Na scenie szkolnej realizują młodzi swoje tęsknoty do bohaterskich czynów, a obchody o charakterze widowiskowym, w których młodzież bierze bezpośredni udział, wpływają na uczuciowe pogłębienie wielkich rocznic hist. Teatr o tematach wesołych, wodewilowych czy groteskowych, stwarza znakomitą sposobność duchowego odprężenia po pracy szkolnej. Teatr szkolny może też usuwać pewne zahamo-

wania psychiczne, np. przez przydzielenie chłopcu chorobliwie nieśmiałemu roli osoby samodzielnej i rozkazującej. Praca w zespole teatralnym stwarza jak najprzyjaźniejsze warunki do zżywania się młodzieży niemal w serdecznie kochającą się rodzinę. Niejedno osamotnione dziecko znajdzie w ten sposób oparcie o życzliwą sobie grupę ludzi. Nauczyciel zaś podczas prób uzyskuje bliski i bezpośredni kontakt z wychowankami. Teatr szkolny jest szkołą praktycznego uspołecznienia młodzieży, przyczem żadna indywidualność nie może być przekreślona, lecz wszystkie muszą się podporządkować jakiemuś wyższemu syntetycznemu celowi. Dzięki teatrowi szkolnemu dzieci przywiązują się do szkoły i do nauczycielstwa, a i stosunek rodziców na tle występów ich dzieci układa się cieplej i życzliwiej. — Tenże autor podejmuje również ciekawą dyskusję na temat: Czy teatr oddzielny męski i żeński, czy koedukacyjny? (zesz. II). Wychodząc z założenia, że gra sceniczna nie jest tylko udawaniem prawdy życia, lecz procesem psychicznym grających, polegającym na przeżywaniu tej prawdy, która jest tematem teatru, oświadcza się za widowiskami o charakterze koedukacyjnym. Przeciwstawia się natomiast przebieraniu się chłopców za dziewczęta, gdy idzie o granie ról żeńskich, i naodwrót. Koedukacja, zdaniem jego, jest bezpieczniejsza dla rozwoju seksualnego niż ,,przebieranka", która wzbudza skłonności do zboczeń homoseksualnych, a w wieku pokwitania podnieca bujną fantazję młodzieży do sztucznego przyswajania sobie kształtów i powabów płci przeciwnej (np. wypychanie biustu u chłopców, grających role dziewcząt).

O tem, jak stosować teatralizację na lekcji czy wogóle jako środek dydaktyczny, pisze obszernie H. Tyrankiewiczowa (zesz. I i II). Autorka opiera się na założeniu, że zabawa przez występujące w niej momenty naśladownictwa wyostrza obserwację zjawiska, które odtwarza, a przez twórcze przekształcanie rzeczywistości i stwarzanie nowych kombinacyj rozwija także intelekt. Ponieważ dzieci młodsze nie interesują się wytworem, lecz procesem tworzenia, należy ich instynkt dramatyczny spożytkowywać nie w kierunku przygotowywania przedstawień, lecz zainteresowania treścią przedmiotów nauczania. Teatr ma tę zaletę, że da się zastosować do korelacyjnego ujmowania kilku naraz przedmiotów. Między 7—8 r. życia, kiedy dzieci nie odczuwają potrzeby odgrywania roli, ale lubią ożywiać zabawki, inscenizacje można robić tylko przy ćwiczeniach cielesnych, połączonych ze śpiewem, lub w ćwiczeniach ciel., naśladujących ruchy zwierząt. Niekiedy lekcję rachunków można ująć w formę np. rozmowy w sklepiku. U dzieci 8-letnich, kiedy zjawiają się naiwne zainteresowania realistyczne, czytanki szkolne dostarczają obfitego materjału do inscenizacyj. Teatralizacja nie ma wtedy charakteru samorodnego, niemniej dzięki niej dzieci wnikają głębiej w treść przeczytaną czy zasłyszaną, podkreślając ją ruchem, gestem i intonacją głosu. Praca tego typu rozwija też pomysłowość dzieci, które nieraz muszą dokonywać zmian w tekście, uwagi zaś kolegów o grze ,,artysty" rozbudzają krytycyzm. — W zakresie programu 3 kl. szk. powsz. autorka wysuwa nast. projekty inscenizacyjne: prace rolnika w ciągu roku, obrazki z działalności straży ogniowych, ruch przy straganie miejskim (zależność wsi od miasta!), zajęcia, zwyczaje, tańce i śpiewy Kaszubów. W kl. 4-ej zaleca tworzenie ,,scenarjusza" na tematy aktualne z życia szkolnego czy pozaszkolnego; obrazki z życia ludu polskiego w różnych stronach kraju, połączone z pokazem objektów sztuki tkackiej, ceramicznej, hafciarskiej, malarskiej i t. p. i z piosnkami ludowemi, dzięki którym odrębności gwary wzbudzą żywe zainteresowanie; sceny np. z urzędu pocztowego, naśladujące czynności urzędowe

i rozmowy publiczności i t. p. — Od klasy piątej, kiedy dzieci zatracają bezkrytyczną bezpośredniość i nastawienie fantastyczno-emocjonalne, trzeba już sięgać po gotowe opracowania sceniczne.

Z innych artykułów zasługują na uwagę wywody A. Maliszewskiego (zesz. 2), który domaga się urządzania w stolicy festivali teatru klasycznego, przeznaczonych dla absolwentów szkół prowincjonalnych, dalej sprawozdanie J. Wesołowskiego z działalności teatru kukiełkowego dla dzieci „Baj", oraz liczne materjały do inscenizacyj i recytacyj zespołowych (m. i. wskazówki H. Ładosza, dotyczące *Ody do młodości*).

W sprawie reformy studjów polonistycznych.

Sprawę rozkładu studjów polonistycznych w uniwersytecie porusza na łamach nowego czasopisma literackiego „Marchołt" prof. Stefan Kołaczkowski. Punktem wyjścia wywodów p. K. jest twierdzenie, że studja literackie pozostają pod dyktaturą językoznawców, nieokiełzanych w swej zaborczości. Głoszą oni, że językoznawstwo jest zbliżone do ideału nauk ścisłych i że dokładne studja językowe są podstawą badań literackich. Tymczasem równie ważną podstawą są takie nauki jak psychologja, historja narodu, socjologja, etnologja i i. Lingwiści nie robią nic, by specjalistów-językoznawców skierowywać ku studjom z pogranicza językoznawstwa i sztuki, natomiast zmuszają całe rzesze studentów literatury do żmudnych studjów językowych, zupełnie nieinteresujących. Rzetelne studja językowe „literatów" mogą polegać — zdaniem autora artykułu — tylko na związaniu ich z zainteresowaniami jednostkowemi, a nie na masowem kuciu. Materjał egzaminowy z językoznawstwa jest tak przeładowany, że zostaje niespełna rok na studja ściśle literackie. Nadomiar złego językoznawcy wymagają nietylko wiedzy w zakresie językoznawstwa polskiego, które samo w sobie ma być przedmiotem pomocniczym w stosunku do studjum literatury pol., ale ponadto w zakresie nauk, które mają zkolei charakter pomocniczy w stosunku do językoznawstwa polskiego (np. gramatyka grecka, starocerkiewno-słowiańska i i.). To przeciążenie motywują lingwiści koniecznością przygotowania nauczycieli szkół średnich do spełnienia ich zadań. Ale i te zadania uważa prof. K. za absurdalne, jeśli idzie o język. Sądzi bowiem, że i szkoła średnia znajduje się pod dyktaturą językoznawców, którzy postawili sobie za cel zaprawianie wszystkich dzieci do językoznawstwa. W konkluzji swych wywodów domaga się autor, by w studjach polon. zachowywano pewną hierarchję wartości. Donioślejsze znaczenie w tej hierarchji ma treść literacka jako suma wartości niż cechy formalne języka. Tylko snobom naukowości najbardziej naukowem wydaje się to, co ma znaczenie tylko historyczne, a belfrom to, z czego najwygodniej egzaminować. Aby zapobiec kryzysowi kultury, potrzeba ciągłej selekcji wśród wartości kult. — Należy rozdzielić filologję na językoznawstwo i studjum literatury, a historycy literatury nie powinni w doborze nauk pomocniczych mieć narzuconego zakresu danej nauki pomocniczej.

Ostry w tonie artykuł prof. K. wywołał żywą polemikę. Narazie notujemy głos Antoniego Potockiego: *Bije godzina polonistyki* („Gazeta Polska", 10. XI. 1934). Zasłużony krytyk literatury współczesnej przyznaje poczęści rację wywodom prof. K., ale zarzuca historykom literatury, że nie określili dotąd dokładnie, czem jest ich dyscyplina i jaki jej zakres, przez co ułatwili lingwistom ich dyktaturę.

Nauka literatury w szkole żeńskiej.

W artykule *O rewizję programów szkoły żeńskiej* („Muzeum", nr. 3) Dr. Ida Kotowa stwierdza z żalem, że w dyskusjach metodycznych przyjmuje się za aksjomat jednakowość programu dla szkół męskich i żeńskich. Program ten nie jest wypadkową programów specyficznych dla obu płci, lecz uwzględnia tylko kształcenie i wychowanie chłopców. Kobiety nie występują przeciw temu stanowi rzeczy, gdyż obawiają się, by wskutek zróżniczkowania programu szkoły żeńskie nie zostały uznane za niepełnowartościowe. Autorka sądzi, że w zakresie nauk humanistycznych, do których dziewczęta okazują duże zainteresowanie i uzdolnienie, obawy takie są bezpodstawne. Dlatego domaga się pewnych odchyleń, polegających na przystosowaniu programu do psychiki kobiecej. — Jeśli idzie o program literatury, uważa p. K., że w szerszej mierze powinna być uwzględniona autorka-kobieta. W związku z tem omawia twórczość Drużbackiej, Radziwiłłowej z Wiśniowieckich, ks. Wirtemberskiej, Tańskiej, Żmichowskiej, Orzeszkowej, Konopnickiej i Nałkowskiej, wskazując tkwiące w niej wartości wychowawcze. Syntezą pracy szkolnej nad temi autorkami ma być stwierdzenie, jakie wspólne rysy łączą je pomimo różnorodności typów, warunków bytu, środowiska, lat, czasu, talentów i form, w których tworzyły.

Nauka o kulturze polskiej a dzieje języka ojczystego.

W artykule pod tym tytułem („Praca Szkolna", nr. 1) domaga się A. Jobke, by w programie szkoły powszechnej uwzględniono w szerszej mierze dzieje języka ojcz. jako świadectwo rozwoju kulturalnego. Szłoby nietylko o wyjaśnianie nazw miejscowości, ale także o inne wartości kształcące. Np. wykazanie w pewnych wypadkach wspólnego pnia językowego z innymi Słowianami, a nawet Litwinami, może być jednym z czynników zbliżenia do słowiańskich mniejszości. Uprzytomnienie, że gwara to pamiątka z pewnego okresu przeszłości języka, wpłynie na wyrobienie pietyzmu w tym kierunku. Dzieje języka przybliżą minione pokolenia do nas, a nazwy obce dawnych strojów czy gmachów zabytkowych unaocznią ciekawe związki z innemi kulturami.

Korelacja jęz. polskiego z biologją.

Próbę korelacji j. pol. z biologją w kl. I gimn. w związku z lekturą *Lata leśnych ludzi* Rodziewiczówny przedstawiają na łamach „Muzeum" (zesz. 4 i odb.) J. Kijas i M. Kosiński. Pierwszy (polonista) zajął się czasem akcji, postaciami ludzi i stroną ideowo-wychowawczą, drugi (przyrodnik) środowiskiem i przyrodą. W ten sposób lekcje polskiego zostały odciążone od spraw czysto przyrodniczych, przyrodnik zaś postarał się, żeby przyroda wysunęła się na równorzędne ludziom stanowisko, a nietylko jako tło powieści.

Loteryjki jako środek pomocniczy nauki jęz. ojczystego.

W „Szkole Śląskiej" (nr. 10) omawia J. Paszenda pomysły, służące do zużytkowania różnych „loteryjek" przy nauce czytania wyrazów sposobem całościowym oraz do ćwiczeń ortograficznych. Jak wiadomo, nowe programy

zalecają posługiwanie się tego rodzaju środkami pomocniczemi. Autor artykułu modyfikuje loteryjkę Jeleńskiej, wysuwając zasadę, że pomoce powinny zapewniać wszystkim uczniom równe szanse zwycięstwa.

Nauka języka ojczystego w szkołach niemieckich.

Szczegółowe informacje o programie języka ojczystego w szkolnictwie niemieckiem zawiera artykuł G. Poli w „Muzeum" (zesz. 3). Polonistę zainteresują zwłaszcza uwagi o korelacji, o omawianiu zagadnień, związanych ze sztuką, i o specyficznym programie szkół żeńskich.

Z prasy obcej.

Czasopismo niemieckie *Zeitschrift für die deutsche Bildung* zamieściło w roczniku z r. 1933 szereg artykułów, dotyczących metodyki języka ojczystego. Podajemy poniżej ważniejsze z pomiędzy nich.

1. Dr. Ulrich Haake zajmuje się *Propedeutyką polityki w nauce języka niemieckiego.* (Zesz. 2.)

Przez propedeutykę polityki rozumie autor właściwie wychowanie obywatelsko-państwowe, którego zadaniem jest powiększać zasób wiedzy wychowanka, oddziaływać na uczucie i kształcić charakter przez działanie. Nauka literatury daje doskonałą sposobność do ujmowania takich zagadnień, które blado wypadłyby, gdyby traktowało się je ze stanowiska czysto intelektualnego. Wprawdzie czasem na lekcji literatury trzeba będzie omówić zagadnienie z zakresu innego przedmiotu, ale jeśli będzie to wypadek sporadyczny, a nie reguła, to nauka języka ojczystego nie ucierpi na tem. Zasadniczo należy korzystać z tego, że dzieła, omawiane na lekcjach, zawierają obraz życia i jego zagadnienia, i pozwolić im swą siłą oddziaływać bezpośrednio na młodzież. Nie jest dobre uświadamianie tego młodzieży na każdym kroku, bo im mniej młodzież będzie dostrzegać tej polityki, tem lepiej.

Przykłady: jednostka a społeczeństwo *Wróg ludu*, jednostka a państwo *Antygona*, uczucia narodowe a ogólnoludzkie, kwestja społeczna, polityka wewnętrzna i t. d. Nawet sprawa „Anschlussu" z Austrją, sprawa problemu wodzostwa (Führertum) powinna być uwzględniona, ale zawsze więcej traktowana ze strony emocjonalnej, gdyż intelektualne omawianie tych zagadnień pozostawi się historykowi.

2. Dr. Erwin Haxel: *Ludoznawstwo na stopniu wyższym.* (Zesz. 10.)

W przeciwieństwie do stopnia niższego i średniego nie da się na stopniu wyższym rozgraniczyć materjału na klasy i godziny. W małych miastach, gdzie o kontakt ze wsią łatwo, trzeba zacząć od pokazania uczniom życia wiejskiego, podzielić ich na grupy i polecić im zbierać materjał (pieśni, stroje, budownictwo i t. d.). Życie ludu należy badać z 3 punktów widzenia: związek z przyrodą, związek z gromadą i stosunek do życia narodu. Chodzić będzie jednak nietylko o chłopa, ale wogóle o strukturę duchową człowieka z niższych warstw i o zasady, jakie kształtują jego życie. Są bowiem zasadnicze różnice między warstwą wyższą, mocno zindywidualizowaną, a warstwą niższą o słabem zróżnicowaniu, reprezentującą duszę zbiorową. Kultura warstwy niższej może też być albo pochodzenia rodzimego (prymitywizm ludowy), albo może

tu przybyć z warstw wyższych. W wielkich miastach, gdzie trudniej o bezpośredni związek z wsią, musi się rozpocząć pracę pośrednio — od analizy pieśni ludowej lub baśni, przyczem ustali się jej cechy (brak logiki, asocjacje, przyrodę, typowość). Potem szuka się tych cech w otoczeniu, w proletarjacie miejskim, bada się np., jakie filmy cieszą się największem powodzeniem w kinach na przedmieściach.

3. Dr. Herman Binder: *Radjo szkolne a nauka języka ojczystego.* (Zesz. 3.)

Języka ojczystego uczymy się, śpiewając pieśni narodowe, oglądając obrazy, dzieła sztuki, zwiedzając swój kraj, patrząc na filmy i słuchając radja. To ostatnie ważne jest dlatego, że języka uczymy się raczej uchem, niż okiem, co stosuje się już i w martwych językach. To też trzeba, aby przez radjo słyszała młodzież nauczyciela o znakomitej dykcji i świetnej wymowie. Rolę nauczyciela może w ostateczności odegrać inteligentny speaker. Będzie on odczytywał wzorowo arcydzieła literatury, zwłaszcza utwory staroniemieckie, wydobywając z nich walory dźwiękowe, będzie wygłaszał utwory gwarowe, regjonalne, aby je uprzystępnić młodzieży innych okolic. Czasem wygłosi on przez radjo wzorowy wykład, a czasem nada się całą lekcję w klasie. Nauczyciel, którego klasa słucha radja szkolnego, musi znowu obmyślić, jak skorzysta z tych audycyj, które wybierze do słuchania, jak do nich swą klasę przygotuje i jakie wyniki zdobędzie przy tej pomocy.

4. Dr. Alfred Rach: *Próby z protokółami uczniowskiemi w klasach wyższych.* (Zesz. 10.)

Na początku lekcji odczytuje się protokół jednostkowy, t. j. z ostatniej lekcji i ustala się drogi dalszej pracy. Z przebiegu lekcji prowadzi się notatki, a przy końcu godziny zbiera się i notuje wyniki rozważań. Wszystko to wchodzi do protokółu jednostkowego. Po opracowaniu całości danego utworu czy autora zbiera wyznaczony protokólant wszystkie protokóły jednostkowe i opracowuje protokół zbiorowy — obejmujący cały szereg lekcyj. Protokół zbiorowy odczytuje się w klasie, poddaje się go dyskusji, poczem powiela się go na maszynie i każdy uczeń dostaje egzemplarz. W ten sposób uczniowie posiadają wszyscy jednolite syntetyczne notatki z lekcyj, ćwiczą się w pisaniu, a protokólanta na czas opracowywania protokółu zbiorowego zwalnia się od innych ćwiczeń pisemnych, aby go nie przeciążać. Na końcu podaje autor przykład protokółu jednostkowego i zbiorowego.

5. Dr. Herbert Ahmels: *Ćwiczenia w mówieniu przy nauce języka ojczystego.* (Zesz. 1.)

Opierając się na książce Dracha *Die redenden Künste* stwierdza autor, że 1) mówienie wypływa z afektu, 2) intensywność wyładowania zewnętrznego zależy od siły przeżycia wewnętrznego, 3) mówienie wymaga przynajmniej jednego słuchacza, 4) mówienie wypływa z jakiejś sytuacji, 5) celem mówienia jest nietylko formułowanie i wypowiadanie treści myślowych. Celem więc mówienia będzie zarówno wyładowanie uczuć, jak potrzeba zakomunikowania czegoś i przedstawienia swych myśli. Mało kto jednak umie dobrze czytać i wypowiadać się, trzeba więc w szkole na to zwrócić baczną uwagę. Wyzyskać należałoby przedewszystkiem wrodzony dzieciom pęd do wyładowania się i chęć powiedzenia czegoś. Natrafiamy jednak na okoliczności, hamujące chęć mówienia u dzieci. Są niemi: metoda erotematyczna, polecanie uczniowi

mówienia o tem, co cała klasa dobrze wie, zmęczenie 6 godzinami nauki. Mamy też organiczne trudności u uczniów, jak jąkanie, zacinanie się, seplenienie. Dużo zależy od typu psychicznego, czy to wzrokowiec, czy słuchowiec, czy ruchowiec.

Różne zajdą komplikacje, jeśli weźmiemy pod uwagę z jednej strony energję w wyrażaniu się, a z drugiej skłonność do wypowiadania się. Otóż uczeń z energją i silną skłonnością do mówienia będzie mówił doskonale. Uczeń, obdarzony energją wyrażania się, ale o słabej skłonności do wypowiedzenia się, mówi twardo, trzeba mu dawać do czytania i wygłaszania subtelne wiersze i prozę beletrystyczną. Uczeń o słabej energji, a o silnej skłonności do mówienia będzie mówił monotonnie i trzeba mu dawać twardą prozę. Wreszcie uczeń o słabej energji i słabej skłonności do mówienia nic nie powie. Trzeba go ośmielać i uczyć.

Naukę mówienia należy zacząć od nauki dobrego czytania, a często zdarza się, że uczeń, łapiąc treść, gubi czytanie lub naodwrót. Trzeba więc dążyć do tego, by uczeń nie czytał pojedyńczych wyrazów, ale ujmował je w grupy, przyczem niech pamięta, że interpunkcja w książkach jest zwykle logiczna, a nie traktowana pod kątem estetycznym. Od czytania przejdziemy do swobodnego wypowiadania się. Ale tu trzeba stworzyć odpowiednie warunki w klasie i skończyć z tem, że uczniowie siedzą jeden za drugim i nie widzą się podczas dyskusji, albo z wstawaniem do przemówienia. Zato powinno się ucznia przemawiającego postawić na środku i pozwolić każdemu słuchaczowi notować sobie w skrótach swe uwagi. Jedna część klasy ma zwracać uwagę wyłącznie na język mówiącego, inni na to, czy nie odbiega od tematu, inni mają protokółować, jeszcze inni zbierać wyniki i t. d., aby cała klasa była czynna. Tematów do przemówień dostarczy bibljoteka szkolna i przeżycia uczniów. Na stopniu niższym posługiwać się opowiadaniem, na średnim dramatyzowaniem, a na najwyższym analizowaniem.

6. Jerzy Kühn: *Indywidualny styl a rzeczowość.* (Zesz. 6.)

Styl ucznia poznajemy nietylko po zaletach jego, ale i po wadach. Nie można domagać się, aby każdy miał swój własny styl, bo styl to nietyle człowiek, ale styl to przedmiot, o którym się pisze. Np. inny jest styl prawnika, inny matematyka, estety, liryka, technika i t. d. Gdy weźmiemy temat *Wieś a miasto*, to możemy go opracować rozmaicie: 1) stosunek gospodarczy miasta do wsi, 2) mieszczanin i wieśniak — dwa sposoby myślenia i życia, 3) czem jest dla mnie wieś, a czem miasto?, 4) ruch wielkomiejski a cisza wiejska (dwa kontrastowe obrazki). Każdy z tych tematów trzeba przecież innym stylem opracować. Dlatego nauka stylu powinna iść w tym kierunku, aby nauczyć ucznia, co jakim stylem trzeba opracowywać. Kto zaś celowo pracuje nad tem, aby stylem swym odróżnić się od innych, popadnie w manierę. Ostateczny wniosek: w stylu musi ,,ja" stopić się z przedmiotem opisywanym.

7. Dr. Fryderyk Rahn: *Wypracowania pisemne i ich plan dla klas niższych, średnich i wyższych.* (Zesz. 3—5.)

Ćwiczenia pisemne powinno się prowadzić według pewnego planu. Autor podaje plan własny, oparty na 10 letniej praktyce i doświadczeniach na terenie gimnazjum w Stuttgarcie.

Sposób pracy jest następujący: 1) projekt tematu podaje nauczyciel, 2. omawia się wypracowanie już na poprzednich lekcjach, 3) szczegółowe tematy

dla siebie podają sami uczniowie nauczycielowi dzień przed zadaniem, 4) nauczyciel aprobuje je, a innym, którzy nie wybrali sobie tematów, daje kilka do wyboru od siebie, 5) uczeń określa formę, jaką obiera celem opracowania zadania, 6) uczeń pisze zadanie na brudno, przepisuje, a nauczyciel je ocenia, albo nauczyciel ocenia bruljon, a dopiero potem uczeń przepisuje zadanie już na czysto w poprawnej formie.

W kl. I (Sexta) najczęściej tematem bywa przeżycie, przyczem zwraca się uwagę, aby temat był odpowiedni dla wieku ucznia, był skoncentrowany około jakiegoś punktu, był aktualny i pociągający. Przy omawianiu (correctum) nie wyzyskuje się tych zadań dla nauki pisowni czy gramatyki, braki stylistyczne omawia się raczej na lekcjach ćwiczeń stylistycznych, w zadaniach słabych omawia się tylko błędy typowe, zato zadania dobre odczytuje się w klasie i uczniowie osądzają, na czem polega ich wartość, co jest ich dobrą, a co słabą stroną.

W kl. II (Quinta) opieramy się na przeżyciu i sprawozdaniach rzeczowych. Daje się uczniom naprzód temat ramowy, aby mogli sobie wyszukać szczegółowy. Jeśli tematem jest sprawozdanie, zostawia się kilka dni dla umożliwienia obserwacji.

W kl. III (Quarta) przychodzi próba subjektywnego sprawozdania i rzeczowego przeżycia. Uświadamia się uczniom, że raz trzeba kłaść nacisk na rzecz, innym razem na przeżycie. Posługuje się nadto formą rozmowy i uzupełnianiem opowiadań.

Kl. IV (Untertertia). Przy przeżyciach poleca się uczniom opracowywać punkty szczytowe danego zdarzenia, opisywać drobiazgowo dla dokładności, starać się o prawdę, a w zadaniach fantazyjnych o prawdopodobieństwo, ważne rozmowy przytaczać dla ożywienia w *oratio recta*. Przy sprawozdaniach kładzie się akcent na zebranie bogatego materjału i na ścisłą obserwację.

Kl. V (Obertertia). Sprawozdanie rzeczowe staje się ściśle fachowem, z innych rodzajów ćwiczeń pojawiają się porządkowanie, opowiadanie, obraz przeżycia zamiast dawnego opowiadania o przeżyciu, dyskusja (tylko dla zdolnych uczniów!) i samodzielny wybór formy swego zadania.

Kl. VI (Untersekunda). Uwzględnia się tu rzeczowe wypracowanie, problem (od szczegółu do ogółu, od spostrzeżenia do pojęcia i prawa), wreszcie pogawędkę swobodną.

Kl. VII (Obersekunda). Nowością w tej klasie są: obrazek nastrojowy, porównanie, zarys charakterystyki, list, określenie rodzaju formy.

W kl. VIII i IX (Unter- i Oberprima) dopuszcza się większą swobodę i dowolność w wyborze formy, głównie jednak obrazy przeżycia, rozprawki naukowe i rozważanie problemów. Przy tematach literackich stopniuje się odpowiednio trudności.

Tak przedstawia się cały plan systematycznych wypracowań pisemnych dla gimnazjum. Autor ilustruje go obficie przykładami, podając dla każdej klasy 10 grup tematów (jedno zadanie na miesiąc), wymieniając też tematy nieodpowiednie i wykazując, na czem polega ich niewłaściwość. Niepodobna przytaczać przykładów ze względu na ich olbrzymią liczbę, trzeba jednak zastrzec się, że i te tematy, które autor zaleca, budzą czasem poważne wątpliwości.

J. Kijas.

Sprawozdania i oceny.

A. E. Balicki: *Godziny polskiego.* (Garść uwag na temat nauczania języka polskiego w średnich szkołach zawodowych). Kraków, 1934, str. 54. Osobna odbitka z zbiorowego wydawnictwa Szkoły Ekon. Handl. w Krakowie p. t. *U progu nowych założeń polskiej szkoły handlowej.*

Sprawa nauczania języka polskiego w szkołach zawodowych jest zagadnieniem dość skomplikowanem. ,,Autonomja", czy ,,pochylenie zawodowe"? Czy wogóle język polski jako przedmiot nauczania w tych szkołach ma istnieć i czy jest potrzebny — to sprawa przesądzona. Ze względu na zasadę kształcenia ,,pełnowartościowych, harmonijnie rozwiniętych jednostek", dobrze przygotowanych do przyszłego życia w społeczeństwie i państwie, nie może szkoła zawodowa poprzestać na nauczaniu jedynie tylko przedmiotów komercjalnych, czy też technicznych. Szkoła ma wychowywać przedewszystkiem ludzi, a potem dopiero kupców, rzemieślników, czy techników. Zacieśnienie wykształcenia przedstawicieli tak ważnych dla społeczeństwa zawodów, poprostu całej jednej klasy społecznej — do wyłącznej fachowości, równałoby się dobrowolnemu obniżeniu poziomu kultury ogólnej społeczeństwa. W kształceniu zaś ,,ogólnem" w szkole średniej zawodowej — główną rolę odgrywają t. zw. ,,przedmioty niezwiązane z zawodem", zwłaszcza język polski. Na tym więc odcinku walna batalja polonistów ze szkół zawodowych dawno już została wygrana. Niemniej jednak obecnie, kiedy Ministerstwo rozpoczyna pracę nad konstrukcją nowych programów w przyszłem gimnazjum kupieckiem i technicznem, sprawa staje się znowu aktualną. Chodzi teraz o rozpiętość tych programów, chodzi o zagadnienie, jak uczyć tego przedmiotu? Czy ,,polskie" ma być przedmiotem samodzielnym, czy wiązać się lub nawet podporządkowywać specjalnym celom szkoły zawodowej?

Sprawę tę omawia rozprawa prof. A. E. Balickiego, która ze względu na sposób ujęcia zagadnienia, zakres treści i materjał, jakiego do dyskusji dostarcza — może zainteresować każdego polonistę z gimnazjum ogólnokształcącego, nietylko jego kolegę ze szkoły zawodowej. Bezwzględnie wypada zgodzić się z prof. Balickim, że największą krzywdą, jaką nauczaniu języka polskiego można wyrządzić, jest kazać poloniście, by na godzinach swego przedmiotu dyskutował z uczniami na temat zagadnień, wiążących się z handlem, ekonomją lub geografją gospodarczą etc. Język polski nie może być przecież jakąś humanistyczną przybudówką nauki o handlu, czy innych przedmiotów komercjalnych. Powtarzanie w ogólnikowem (i niefachowem) ujęciu wiadomości gospodarczych na lekcjach języka polskiego, może tylko młodzież znudzić, a przytem obniżyć poziom nauczania samego przedmiotu, zacieśnić jego horyzonty — co wszystko razem minie się z jego zasadniczym celem. Istotnie, lekcje języka polskiego w szkole zawodowej mają być godzinami wytchnienia, odprężenia po wytężonej, żmudnej nieraz pracy. One mają uczyć młodzież reagować na piękno, rozbudzać umiłowanie języka ojczystego, zapoznawać ucznia z najbardziej istotnemi wartościami naszej kultury duchowej, rozszerzać jego widnokręgi umysłowe, kształcić pod względem intelektualnym, estetycznym i etycznym... Naturalnie, o ile młodzież przedtem nauczy się poprawnie czytać, pisać, mówić i formułować swe myśli.

Na marginesie wywodów prof. Balickiego dodać poza tem należy, że niekoniecznie trzeba na lekcjach polskiego dyskutować aż o handlu, lub ,,na-

ciągać" bez miłosierdzia tekst literacki, by jakaś gospodarcza korzyść wyszła dla szkoły. Są w literaturze polskiej utwory wysokowartościowe, których lektura może rzucić mocny fundament pod zrąb ideowy wychowania gospodarczego, bez uciekania się do nadmiernie rzeczowej dyskusji. Są to np. utwory regjonalne, utwory, gloryfikujące ludzką pracę, rozbudowę państwowości, postęp techniczny, ekspansję gospodarczą, poświęcenie się służbie społecznej i t. p. Przykładem tutaj może być chociażby — *Wiatr od morza* Żeromskiego.

W każdym razie kwestja programu języka polskiego w szkole zawodowej ciągle jest jeszcze i będzie dość sporna. Nie każdy z polonistów zgodzi się z autorem omawianej rozprawy na punkcie szerokiego uwzględnienia utworów naszej literatury romantycznej w programach szkoły zawodowej. Uważam jednak, że w każdym razie program, jakikolwiek będzie, nie powinien być zbyt rygorystycznym, lecz musi pozostawić poloniście pewną swobodę wyboru. Wszystko tutaj przecież zależy od poziomu umysłowego młodzieży i jej właściwych dyspozycyj psychicznych, co wszystko razem jest tak różne, w różnych szkołach zawodowych, chociażby w szkołach męskich i żeńskich w tem samem środowisku! Wiele też zależy od sposobu, z jakim nauczyciel przystąpi do danej lektury. Można wydobyć przecież z dzieła przedewszystkiem pierwiastki artystyczne i estetyczne, a nie jeździć ciągle na koniu cierpiętnictwa narodowego i mesjanistycznego posłannictwa. W każdym razie trudnem byłoby nie uznać za poważny brak w ogólno-kulturalnem wykształceniu, gdyby absolwent szkoły średniej jakiegokolwiek typu nie znał ani jednego dramatu Słowackiego, lub np. *Nieboskiej komedji* Krasińskiego. Zwłaszcza, że ta ostatnia nastręcza tyle okazyj do interesującej aktualizacji!

Poza literaturą dawniejszą program nauczania języka polskiego w szkole średniej każdego typu winien zaś uwzględnić, w odpowiednim zakresie i właściwej skali, literaturę współczesną, jako tę, która się najściślej wiąże z bieżącem życiem. Niemniej jednak ma rację prof. Balicki, twierdząc, że w wyborze utworów literatury nowszej trzeba być ostrożnym i zachować właściwy umiar. Są w literaturze ostatniej doby utwory cenne i wartościowe, nie wszystkie jednak w stosunku do naszej dzisiejszej rzeczywistości społecznej, narodowej i państwowej zajmują taką postawę, by dało się z nich wydobyć w szkole momenty wychowawcze, nie wszystkie z tematów, które literatura najnowsza porusza, nadają się istotnie do dyskutowania w klasie... Tem bardziej jednak trzeba zwrócić uwagę na te utwory, które się do tego celu nadają, które zainteresować mogą młodzież i pomóc nauczycielowi w jego wychowawczej pracy. Szereg odpowiednich przykładów przytacza prof. Balicki, a mianowicie wiersze Brauna, Lisiewicza, Wierzyńskiego, Zegadłowicza i in. Znajduje w tego typu utworach swe artystyczne i entuzjastyczne odbicie cały splot aktualnych przejawów życia społecznego, kultury i cywilizacji w Polsce niepodległej, odrodzonej. Lektura podobnych wierszy otworzy nowe przed uczniem horyzonty, pobudzi jego fantazję i wytworzy ten kompleks irracjonalnych przeżyć, który ma nader ważne znaczenie ze względu na właściwe ustosunkowanie się młodzieży do życia. A szkoła powinna przedewszystkiem uczyć żyć! — I to życiem dzisiejszem, nowem...

Rozprawa prof. Balickiego napisana jest z polotem i temperamentem. Do dyskusyj szkolnych wnosi ona tę iskrę entuzjazmu, która przydać się może niejednemu pozytywiście i trzeźwemu racjonaliście.

Z. Leśnodorski.

Dr. Juljusz Saloni: *Narys metodyki ridnoji mowy* (*Zarys metodyki języka ojczystego*), Lwów 1934.

Na zarządzenie Kuratorjum Okręgu Szkolnego, odbył się we Lwowie w czasie od 27 III. do 1 IV 1933 r. kurs metodyczny dla nauczycieli języka ukraińskiego w szkołach średnich. Na kurs ten został zaproszony p. Dr. Juljusz Saloni, który dał szereg wykładów z dziedziny metodyki języka ojczystego. Wykłady były wygłoszone w języku polskim, a ponieważ swoją treścią i formą wzbudziły żywe zainteresowanie u wszystkich uczestników kursu, przeto wyrażono życzenie, ażeby zostały wydrukowane. Czyniąc zadość temu ogólnemu żądaniu, prof. Jarosław Biłeńkyj, redaktor „Ukraińskiej Szkoły", organu towarzystwa nauczycieli szkół średnich i wyższych: „Uczytelska Hromada" we Lwowie, wydrukował je w wymienionym organie (rok 1933, N. N. 3—5, 6—7, 8—9 i osobna odbitka, stronic 1—41, jako Nr. 3 „Bibl. Ukraińskiej Szkoły") na podstawie stenogramu, sporządzonego przez prof. Aleksandra Panejkę, autoryzowanego przez p. prelegenta i przetłumaczonego na język ukraiński.

Wykłady zawierają: 1) wstęp, 2) zasady wychowania a nauczanie języka ojczystego, 3) cele nauczania języka ojczystego, 4) metodykę czytania, a mianowicie: a) zainteresowanie lekturą, b) aktualizację, c) czytanie całości, d) problematyzację, 5) metodykę mówienia i pisania, 6) zagadnienie teorji i historji literatury, w związku z nauczaniem j. ojcz., 7) metodę nauki o języku, 8) profile dydaktyczne, i zakończenie.

Broszura zawiera kwintesencję tego, co dała bogata literatura metodyczna zagraniczna, skrzętna i owocna praca wszystkich instruktorów i nauczycieli polonistów, oraz własne dociekania samego prelegenta, oparte na głębokiem i samodzielnem przemyśleniu i sharmonizowaniu teorji i praktyki psychologicznej, pedagogicznej i dydaktycznej. Wykłady p. Dr. Saloniego staną się prawdziwem *vademecum*, do którego każdy ukrainista w swych wątpliwościach zajrzy zawsze z przyjemnością i pożytkiem[1]). Dziś w literaturze dydaktycznej ukraińskiej są one zarazem jedyne, gdyż np. cenne dzieła A. Doroszkiewycza p. t. *Ukraińska literatura w szkole*, Kijów 1921, oraz T. Harbuza. *Metodyka ridnoi mowy*, Charków, 1920,— w obecnych warunkach z wiadomych powodów są u nas „białemi krukami". Nieocenionym poradnikiem jest *Metodyka* p. Saloniego przedewszystkiem dla tych nauczycieli, którzy nie mają sposobności kontrolowania i ulepszania swych metod w ogniskach fachowych lub na kursach metodycznych [2]).

M. Terszakoweć.

Zdzisław Kwieciński: *Samorodny teatr w szkole* — rzecz o instynkcie dramatycznym dzieci i młodzieży. Warszawa 1933. Instytut Teatrów Ludowych.

Sprawą teatru szkolnego zajmowano się u nas niejednokrotnie, chociaż niezawsze należycie rozumiano, na czem polega samorodny teatr szkolny, t. j. taki, w którym autorem, aktorem, reżyserem i widzem jest sama młodzież. W czasach powojennych, w okresie narastania tendencyj indywidualistycznych,

---

[1]) Ocenił je w swem sprawozdaniu z kursu prof. M. Matijow-Melnyk, „Ukraińska Szkoła", 1933, 3—5, str. 35, oraz prof. J. Biłeńki, tamże str. 47.

[2]) *Metodyka* J. Saloniego ma się niebawem ukazać w oryginale polskim.

zmierzających do zapewnienia wychowankowi nietylko jak największej swobody, ale także do wydobycia z niego jak największej samodzielności i aktywności, przy równoczesnem ograniczeniu wszelkiego przymusu i podawaniu mu w gotowej formie materjału, który ma sobie przyswoić, sprawa samorodnego teatru szkolnego dzieci i młodzieży stała się szczególnie aktualna. Teatr ten stosunkowo najwięcej rozwinął się w Rosji sowieckiej, gdzie twórcą jego założeń i znakomitym praktykiem stał się N. Karżanskij (*Kollektiwnaja dramaturgja* — Moskwa 1922). Śladem jego poszli wkrótce Tichonowicz, Filipow, Ogniew, Sołowjewoj i inni, a nadto działalność takiej organizacji jak *Proletkult*, czy takiego teatru (już zawodowego) jak *Siniaja ptica.* Także i Niemcy nie pozostali wtyle; wyobrazicielami tego kierunku twórczości teatralnej stali się tam Wilhelm Gerst, Otto Brües, Anton Ettmayr, Lisa Tetzner, Otto Ostrowski, Martin Luserke, Kluigeman i inni, z których niejeden w pracy swojej nawiązuje do tradycyj teatralnych Stanisławskiego w Rosji. — W Anglji i Ameryce sprawa teatru szkolnego posiada również gorących zwolenników i bogatą literaturę, a jest szczególnie aktualna w szkołach, prowadzonych systemem daltońskim, metodą projektów czy systemem Winnetki.

W Polsce pierwszy Lucjan Komarnicki zajął się poważnie teatrem szkolnym (*Teatr szkolny*, Warszawa, 1926 i *Czarodziejstwo teatru*, Warszawa, 1926). On pierwszy stworzył u nas jego teorję, dając szereg bardzo ciekawych nieraz przykładów inscenizacji. Nie dał jednak wyraźnego pojęcia „samorodności". Późniejsze publikacje (między innemi także praca Stefana Papéego: *Drogi i cele teatru szkolnego*, Poznań 1930) niewiele wprowadziły nowego. Różni się od nich rozprawka Adama Polewki p. t. *Teatr szkolny samorodny i jego wartość wychowawcza* („Chowanna", 1929, z. 4), w której mówi się już wyraźnie o „samorodności" teatru szkolnego; lecz praca ta przez zbyt ogólne ujmowanie zagadnień, brak szerszych podstaw teoretycznych, konkretnych przykładów i przez nieomówienie metody pracy w takim teatrze nie mogła się przyczynić do wyraźnego posunięcia sprawy naprzód, chociaż zawiera wiele cennych myśli. Lepiej natomiast przysłużyły się teatrowi samorodnemu próby teatralne, prowadzone przez różne osoby i instytucje, mające już dzisiaj wcale niepośledni dorobek sceniczny (próby Jędrzeja Cierniaka, Szkoły Instruktorów Teatralnych, prowadzonej przez „Związek Teatrów Ludowych" w Warszawie, „Teatru Ludowego", Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowskiego w Szycach i t. d.).

Pierwszą dopiero rozprawą, która wyraźnie formułuje zagadnienie samorodnego teatru szkolnego, jest praca Zdzisława Kwiecińskiego, związana z seminarjum pedagogicznem prof. Zygmunta Mysłakowskiego w Krakowie, oparta o ankiety, własne i cudze badania oraz dosyć obszerną praktykę. Jedną z bardzo ważnych zalet tej pracy jest oparcie teatru samorodnego o podstawy teoretyczne i wysunięcie niektórych, łączących się z nim problemów, wymagających jeszcze opracowania (np. krytyki uczniowskie, problemy gry aktorskiej młodzieży, socjologja teatru szkolnego, teatr samorodny jako swoista metoda profilaktyki i terapji psychicznej i t. d.). Ośrodkiem rozważań staje się instynkt dramatyczny, który bierze swój początek w najwcześniejszych latach życia dziecka i przechodzi później przez wiele przemian, aby w latach późniejszych stanowić wartościowy nabytek psychiki wychowanka. (Rozwój tego instynktu wymaga jeszcze dokładniejszych badań). Teatr samorodny, licząc się z psychiką jednostki, musi w pracy swojej oprzeć sie na instynkcie dramatycznym, gdyż siła, z jaką on się objawia, świadczy nieraz o samodziel-

ności i twórczej inicjatywie jednostki, a o to przedewszystkiem chodzi w tym teatrze. ,,Polega on na maximum samodzielności zespołu, na dawaniu w teatrze siebie, na konstruowaniu przedstawienia z momentów własnego życia. Im więcej samodzielności, tem bardziej zbliżamy się do teatru samorodnego (str. 29). Im bardziej zespół polega na sobie, posuwając się nawet tak daleko, iż odrzuca gotową treść przedstawieniową,... a konstruuje przedstawienie z własnych treści intelektualnych i uczuciowych, tem więcej teatr staje się samodzielnym, samorzutnym, samorodnym. Gdy samodzielność i spontaniczność zespołu dochodzą do możliwie najwyższego nasilenia, mamy wówczas właśnie do czynienia z teatrem t. zw. samorodnym" (str. 28). Autorami, aktorami, widzami i reżyserami są tutaj uczniowie. Gdy uczeń ,,gra, jest aktorem, wykonawcą, ale za chwilę ustępuje ze sceny i staje się widzem; ale nie widzem w popularnem i utartem powszechnie znaczeniu, jest bowiem widzem, a jednocześnie współtwórcą widowiska: swe zadowolenie, czy oburzenie manifestuje otwarcie i bez obsłonek, stawia postulaty, żąda zmian, — zespół wszystko rozważa i przyjmuje lub odrzuca... Teatr szkolny to nie aktorzy i przypadkowa widownia..., to twórczy, zestrojony, harmonijny kolektyw" (str. 62). W teatrze takim ,,uczeń musi zajmować się całą robotą teatralną. Zwłaszcza musi bacznie śledzić cały bieg akcji scenicznej od początku do końca". Gdy bowiem w pewnem miejscu bieg akcji jest inny, niż poprzednim razem, ,,grający stają wobec nowego zadania: dostosowania, nagięcia czy uzupełnienia swych ról w kierunku narzuconym i wytyczonym im przez zdarzenia poprzednie (str. 64). Reżyser ,,jest bodźcem do samodzielnej twórczości" i czuwa tylko nad logicznością i artystyczną stroną widowiska. Stanowisko to wymaga doskonałego wychowawcy, posiadającego ,,subtelne wyczucie i zrozumienie młodzieży, jej przeżyć i twórczości, i umiejącego wpływać na ujawnienie się tej twórczości (str. 29). Nauczyciel-reżyser kieruje dyskretnie całą pracą, ,,rozstrzelone dążenia i sprzeczne opinje harmonizuje i rozstrzyga,... bardzo mało narzuca, prawie nic, wiele proponuje i aprobuje. Nie jest dyktatorem, lecz równouprawnionym starszym doradcą" (str. 63). Gdy chodzi o widownię, powinni ją stanowić tylko uczniowie i to z tej samej klasy. Autor słusznie rozprawia się z innemi zapatrywaniami, ale pomimo wszystko — jest to jeszcze sprawa do dyskusji. Przydałoby się tutaj szersze omówienie sprawy dekoracyj, kostjumów i t. d.

Najbardziej jednak pouczający jest rozdział, poświęcony ,,Eksperymentom własnym", a zawierający protokóły, spisywane albo w czasie przeprowadzania prób, albo też bezpośrednio po nich. Protokóły te ,,nie są żadnemi gotowemi, ani tem bardziej doskonałemi wzorami do naśladowania" (str. 44), dają natomiast wiele materjału do myślenia, a w konsekwencji także do własnych prób i wysiłków. Autor wskazuje drogę, jakąby należało postępować: a więc zespół uczniów sam obmyśla akcję i tworzy jakby ramowy scenarjusz. Treści widowiska nie spisuje się i nikt niczego nie uczy się napamięć, wszyscy natomiast mają zapamiętać treść całości, którą następnie odgrywa się, dzieląc ją w czasie gry na akty i sceny. Każdy z członków ma w czasie gry wiele swobody twórczej, ograniczonej jedynie logiką i artystyczną stroną widowiska. Po kilku próbach, w czasie których uwypuklają się szczegóły, przedstawienie jest gotowe. Autor przytacza cztery transpozycje sceniczne, oparte w powstaniu swojem o powyższy schemat; obejmują one próby, robione w różnych warunkach, a więc w kl. VII i VI. szkoły powszechnej w Tarnobrzegu oraz w kl. VII, II i I różnych szkół powszechnych w Krakowie. Szkoda, że autor nie podał żadnego przykładu ze szkoły średniej.

Przedstawienie końcowe, które w dotychczasowym teatrze szkolnym odgrywało wszak najpoważniejszą rolę, w teatrze samorodnym ,,nie przedstawia prawie żadnej wartości wychowawczej i dydaktycznej, a ogromną wartość ma proces dorabiania się własnego wyrazu artystycznego (przygotowanie widowiska)" (str. 49). I na tem polega najistotniejsza wartość teatru samorodnego.

Wartości dydaktyczne i wychowawcze tak pojętego teatru są bardzo widoczne: ,,aktorzy, nie mając całkowicie gotowej i ustalonej treści, wysortowanych i odpowiednio ustawionych słów, wyrażeń i gestów,... muszą w trakcie gry słów tych i gestów szukać, kombinować, łączyć... Jest to doskonałe ćwiczenie w szermierce słownej, w mowie codziennej, potocznej, w sytuacjach życiowych". A nadto ,,młodzież, urządzając przedstawienie, uczy się pracować w gromadzie, tworzyć zbiorowo" (str. 65). Wszystko to są wartości nie do pogardzenia dla dzisiejszego nauczyciela-wychwawcy.

Rozprawę uzupełnia bogata bibljografja i ankieta.

Oceniając pracę jako całość, możemy stwierdzić że — pomimo pewnych nieznacznych braków — zawiera ona bardzo wiele cennych myśli i spostrzeżeń, stanowi w znacznym stopniu punkt zwrotny w pracach nad szkolnym teatrem samorodnym, ujmuje należycie jego istotę, a przez ilustrację teoretycznych założeń eksperymentami, zaczerpniętemi z codziennego życia szkolnego, stanie się niezawodnie ważną pomocą w rękach każdego polonisty w szkole powszechnej i średniej.

Seminarjum pedagogiczne prof. Dr. Zygmunta Mysłakowskiego dobrze zasłużyło się sprawie teatru szkolnego.

S. Seweryn.

Bibljoteka Dzieł Ped. Nr. 43. Carleton Washburne: *Przystosowanie szkoły do dziecka. System ,,Winnetki"*. Przełożył z oryginału Józef Prechner. Nakł. ,,Naszej Księgarni". Warszawa, 1934, str. 224.

Głośny już dziś w Europie ,,plan albo system Winnetki" powstał w amerykańskich szkołach publicznych w mieście Winnetka (Illinois). Inicjator tego systemu, C. Washburne, jako kierownik szkolnictwa publicznego zdołał przeprowadzić w podległych sobie szkołach b. liczne badania i eksperymenty metodyczne, zmierzające do usprawnienia nauczania przez objektywizację oraz oparcie go na naukowych podstawach. Wynikiem tych badań jest właśnię ,,system Winnetki", uzupełniany i ulepszany z roku na rok. Polega on głównie na tak zwanem zindywidualizowaniu przedmiotów nauczania t. j. przystosowaniu nauki do indywidualności dzieci. Twórca systemu wychodzi z paradoksalnego założenia: twierdzi, że skuteczne doprowadzenie dzieci, ogromnie od siebie odmiennych, do wspólnego (minimalnego oczywiście) poziomu wiedzy — wymaga uwzględnienia psychiki, zdolności, tempa pracy i wszelkiego rodzaju odrębności dziecka, a więc indywidualnego nauczania; natomiast przedmioty, w których dzieci muszą różnić się między sobą (np. muzyka, literatura, rysunki, roboty etc.) lub w których nauczanie pragnie właśnie budować na przyrodzonych różnicach uczniów, mogą być przerabiane łącznie. Są to t. zw. prace zbiorowe i twórcze.

,,System Winnetki" — w jego części zindywidualizowanej — jest więc syntezą planu daltońskiego i metody uczenia się ,,pod kierunkiem"; stara się (nie naruszając systemu klasowego szkoły) przez dawanie jedynie odpowiednich wskazówek, zgodnych z odrębnością psychiczną każdego dziecka, dopomóc mu do samodzielnego przyswojenia przepisanej programem szkolnym wiedzy.

Ujęcie nauki języka ojczystego w ,,systemie Winnetki" jest dla nas, polonistów, szczególnie ciekawe, gdyż ujawnia w sposób przejrzysty, ,,amerykańskie" podejście do tych spraw. Np. L i n k e (por. *Nauczanie łączne oraz nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej)*, reprezentujący ,,szkołę wiedeńską", radby wszystkie elementy nauki języka ojczystego poddać naczelnej zasadzie: przeżyciu dziecka. Washburne również rozumie, że znajomość języka ojczystego polega przedewszystkiem na twórczem wypowiadaniu się dziecka, a czytanie, ortografja, kaligrafja czy gramatyka mają tylko znaczenie drugorzędne, ale nie chce poddać tych drugorzędnych czynników wyłącznie irracjonalnym przeżyciom dziecka, chce nad temi czynnikami świadomie panować, ich rozwój — śledzić, postępy — mierzyć, ażeby w razie potrzeby przyjść dziecku z niezbędną pomocą. W ten sposób proces nauczania zostaje w Winnetka do ostatnich granic — z r a c j o n a l i z o w a n y i z o b j e k t y w i z o w a n y. Osiąga to nauczyciel właśnie zapomocą indywidualnego nauczania oraz typowo ,,amerykańskiego" — testu.

Przyjrzyjmy się np. tak podstawowej i ważnej dla wszystkich przedmiotów n a u c e c z y t a n i a, prowadzonej ,,systemem Winnetki". Odrazu przychodzi tu do głosu test. Naukę czytania rozpoczyna się w Winnetka dopiero wtedy, gdy przy pomocy testów zostaje stwierdzone, że dziecko osiągnęło rozwój umysłowy 6 i pół lat. Dlatego dziecko, które np. dopiero w lutym bież. roku szkolnego osiąga ten poziom, przez pół roku należy do grupy, która nie czyta. Po dość skomplikowanych więc zabiegach dydaktycznych przy początkowej nauce czytania w kl. I-ej staje nauczyciel w następnych klasych wobec problemu coraz większego usprawnienia dziecka w sztuce czytania. Ale w Winnetka nie pozostawia się tego ,,ślepemu losowi", ani też intuicji nauczyciela, jak to się dzieje u nas. Psychologja pedagogiczna zbadała dokładnie, jakie ruchy oczyma wykonywa normalnie czytający człowiek i stwierdza, że tylko łatwa lektura, nie przerastająca możliwości dziecka, a więc nie hamująca normalnych ruchów oczu — pozwala na osiąganie coraz większej wprawy i biegłości w czytaniu. Nauczyciel zapomocą bardzo prostego testu (obrazkowego) bada, na poziomie której klasy w czytaniu znajduje się dane dziecko. W ten sposób każde otrzymuje odpowiednią lekturę, wybraną z umyślnie sporządzonego spisu dla poszczególnych klas. Dzieci czytają swoje książki pocichu (gdyż takie czytanie jest im w życiu najbardziej potrzebne), a nagłos — jedynie wobec nauczyciela, który indywidualnie udziela każdemu wskazówek. Jakżeż dobrze rozumie taki nauczyciel trudności, jakie napotyka np. uczeń kl. V-ej w swej samodzielnej pracy, jeżeli badania testowe wykazały, iż chłopiec ów jest w czytaniu na poziomie kl. III-ej czy IV-ej. Szybko i sprawnie umie wówczas nauczyciel dopomóc dzieciom zapomocą osobnych metod zaradczych. Gdy natomiast dziecko osiąga poziom czytania swojej klasy, otrzymuje, nie przechodząc do innej izby, materjał do czytania z następnej klasy i dalej indywidualnie nad nim pracuje. — Podobnie uczy się ono wszystkich przedmiotów zindywidualizowanych (matematyki, geografji, historji i t. d.).

C. Washburne nadaje swojej książce poniekąd charakter propagandowy, stara się bowiem zachęcić nauczycieli do naśladowania ,,systemu Winnetki"

i twierdzi, że w każdej klasie można z łatwością uczyć się według tych zasad. Jak widać, chociażby z pokrótce przedstawionej metodyki czytania ,,systemem Winnetki", brak nam do tego w języku polskim jeszcze wielu testów, odpowiednio ułożonych spisów książek i t. p. Także pewne działy nauczania budzą poważne zastrzeżenia, jak np. nauka ortografji, której w Winnetka uczą zupełnie mechanicznie, w oderwaniu od reszty nauki jęz. ojczystego*).

Jednakże ,,system Winnetki" nasuwa i inne refleksje. Wskazuje na to, jaką precyzję można osiągnąć w sztuce nauczania i jak świadomie i pewnie można w tej dziedzinie postępować; wskazuje zwłaszcza na niedoceniony u nas jeszcze (lub też opacznie stosowany) test, jego rolę i znaczenie w nauce szkolnej.

Przekład p. Józefa Prechnera — naogół dobry.

S. Kleinerman.

S. Razwiłowska: *Indywidualizm w zespole.* (Co można zrobić dla dziecka bez rewolucji w szkole). Warszawa 1933. Skł. Gł. w ,,Naszej Księg.".

Treścią wymienionej książki jest opis organizacji życia szkolnego, zasad i metod pracy w pryw. szkole powsz. M. Razwiłowskiego w Warszawie. W części pierwszej znajdujemy ciekawe uwagi natury ogólno-pedagogicznej: o autorytecie w szkole, organizacji pracy szkol. i domowej, o ocenie postępów ucznia, o zużytkowaniu instynktu społecznego dziecka i t. p. Polonistę zainteresują głównie rozważania, zawarte w cz. II, poświęconej metodom pracy. Tu na pierwszy plan wysuwa się zobrazowanie koncentracji w nauczaniu, w którem j. pol. niepoślednią odgrywa rolę. Zkolei mowa jest o realizowaniu zasady samodzielności w metodyce j. pol. Spotykamy tu b. wiele ciekawych i oryginalnych pomysłów w związku z nauczaniem mówienia, czytania i pisania. Dotyczą one nietylko samej techniki tych zabiegów dydaktycznych, ale także zagadnień szczegółowych, jak: cichego czytania, bogacenia słownika, rozumienia, układania planu, streszczania, ćwiczeń ortograficznych, ćwiczeń logicznych, wypracowań piśmiennych, nauki o języku i t. d. Myślą przewodnią wszystkich tych poczynań jest, żeby każde dziecko pracowało samodzielnie i indywidualnie, pomimo, że pozostali koledzy będą wykonywać pracę takiego samego rodzaju. Twórcy pomysłów stoją bowiem na stanowisku, że niekoniecznie każdy uczeń w zespole musi wykonywać coś innego, żeby pracę jego można było nazwać indywidualną.

Książeczka p. R. zasługuje na uwagę tych wszystkich, których interesują nowe metody pracy polonistycznej w szkole powsz.

H. Schipper.

*) por. S. Kleinerman: *Karty ortograficzne,* Polonista. 1933. zesz. I.

Kronika.

Trzy lata istnienia Koła Polonistów w Łodzi.

Szkół średnich i zawodowych liczy Łódź przeszło czterdzieści, a w nich przeszło setkę nauczycieli języka polskiego. Koło Polonistów w Łodzi wytyczyło sobie szeroki program pracy: sprawy programowe, metodykę nauczania języka polskiego, lekcje pokazowe, zaznajamianie z życiem literackiem w Polsce, pracę naukową, sprawy teatru dla młodzieży szkolnej i t. d.

Zarząd, wybrany w składzie: Dyr. T. Czapczyński (prezes), Dr. L. Stolarzewicz (wiceprezes), Dr. W. Fallek, P. Gorczykowski, J. Andysz, J. Palusiński, Dr. St. Skwarczyńska, H. Wrzesińska, działa po dzień dzisiejszy.

W ciągu tego czasu odbyło się przeszło trzydzieści zebrań naukowych i informacyjnych. Prelegentami byli poloniści łódzcy oraz instruktorzy ministerjalni: Dr. J. Saloni i Dr. W. Szyszkowski. Podkreślić zwłaszcza należy żywe zainteresowanie, jakie okazywał dla prac Koła łódzkiego dr. W. Szyszkowski, wygłaszając na zebraniach polonistów szereg referatów, poświęconych sprawom programu, lektury szkolnej, metodyki języka polskiego, egzaminom dojrzałości z języka polskiego, programowi języka polskiego w klasie pierwszej i t. d.

Ogólny bilans prac Koła przedstawia się w sposób następujący: 3 lekcje pokazowe, 12 zebrań, poświęconych metodyce przedmiotu, 2 zebrania, poświęcone metodyce wypracowań piśmiennych, 4 referaty z dziedziny estetyki, 2 zebrania, poświęcone regjonalizmowi. Na pozostałych posiedzeniach wygłoszono referaty literacko-naukowe oraz omówiono współczesny ruch literacki w Polsce.

Pełniąc na terenie Łodzi rolę placówki literacko-naukowej, Koło Polonistów inicjowało lub brało współudział we wszelakich pracach, związanych z życiem literackiem polskiem.

I tak 50-lecie śmierci Cyprjana Norwida uczciło Koło uroczystą Akademją, na którą złożyły się produkcje artystyczne i recytacje wierszy wybranych Norwida, oraz odczyt prof. dr. Z. Szmydtowej z Warszawy — równocześnie na łamach prasy łódzkiej ogłoszono kilka artykułów, poświęconych Norwidowi.

Koło Polonistów wzięło również udział w „Tygodniu Książki Polskiej w Łodzi", w „Święcie Matki", oceniając prace nadesłane na konkurs z całego województwa łódzkiego, utrzymywało wreszcie kontakt z dyrekcją Teatru Miejskiego.

Największem jednak dziełem Koła Polonistów było zorganizowanie na terenie Łodzi uroczystego obchodu, poświęconego 25-leciu śmierci Stanisława Wyspiańskiego. Sam obchód poprzedzono kampanją prasową na łamach pism łódzkich, ogłaszając cały szereg artykułów, związanych z życiem i twórczością Wielkiego Twórcy *Wesela*. Dla starszego pokolenia, władz państwowych i samorządowych, organizacyj i t. d. odbyła się w Teatrze Miejskim uroczysta akademja, w czasie której prof. dr. St. Adamczewski z Warszawy wygłosił prelekcję na temat: *Stanisław Wyspiański jako wódz duchowy i wieszcz narodowy*. Akcją swoją objęło Koło szkoły średnie i powszechne. Siłami 22 szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych,

żeńskich i męskich (polskich, niemieckich i żydowskich) urządzono 7 akademji międzyszkolnych (w skład programu wchodziły fragmenty dramatów, deklamacje, melodeklamacje, chóry i t. d.) dla młodzieży szkół średnich i jedną dla młodzieży szkół powszechnych. Wysłuchało ich przeszło 6 000 młodzieży. Prelegentami byli nauczyciele-poloniści łódzcy. Równocześnie ogłoszony został wśród młodzieży szkolnej konkurs na pracę, omawiającą rolę Wyspiańskiego w życiu narodowem polskiem. Wpłynęły 23 prace, z których siedem wyróżniono i wynagrodzono książkami. Odnośne referaty wygłosili ich autorzy w czasie akademij międzyszkolnych.

Obecnie Koło Polonistów w Łodzi rozpoczyna czwarty rok swego istnienia! W programie pracy tegorocznej wysunął Zarząd Koła zagadnienie regjonalizmu w nauczaniu języka polskiego. W związku z tem Koło przystąpiło do gromadzenia materjałów bibljograficznych i odnośnej literatury, do opracowywania *Czytanek regjonalnych łódzkich* i obszernej monografji, poświęconej regjonowi łódzkiemu.

Niezależnie od tego na zebraniach Koła Polonistów podawane są komunikaty, informujące o wszelkich przejawach życia literacko-naukowego w Polsce.

L. Stolarzewicz.

Koło Polonistów im. A. Abramowicza w Lublinie.

Rok 1919 jest datą powstania pierwszej organizacji polonistów lubelskich pod nazwą Sekcji Metodycznej Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego. Myśl założenia Sekcji rzucił dr. Feliks Araszkiewicz. W gronie założycieli byli prócz inicjatora ówczesny prof. Uniwersytetu Lubelskiego dr. H. Gaertner, prof. Jan Śmieciuszewski i prof. Zygmunt Tołwiński. Sekcja Metodyczna T. M. J. P. stała się terenem, skupiającym wysiłki nauczycieli języka polskiego. W ciągu jej istnienia prezesami byli: dr. Henryk Gaertner, dr. Juljan Krzyżanowski (obecnie prof. uniwersytetu w Warszawie), dr. Feliks Araszkiewicz, prof. Zygmunt Tołwiński i dr. Ludwik Kamykowski. Praca Sekcji Met. obejmowała trzy główne działy: 1) zebrania referatowo-dyskusyjne, 2) lekcje pokazowe z dyskusją i 3) pracę organizacyjną. Tematem referatów była przeważnie kwestja metody nauczania języka polskiego w szkole średniej. Z wielkiej ilości referatów na baczniejszą uwagę zasługują następujące: *Uwagi, o metodzie heurystycznej* (Z. Tołwiński), *Rozbiór literacki w szkole* (F. Araszkiewicz), *O nauczaniu języka polskiego w szkole średniej* (Kazimierz Nitsch), *Najnowsze prądy dydaktyczne we Francji* (Władysław Folkierski), *Czy należy nauczać gramatyki historycznej w szkole średniej* (J. Krzyżanowski), *Dydaktyka gramatyki* (Stanisław Szober), *Metodyka lektury uzupełniającej w szkole średniej* (Z. Tołwiński), *Uwagi z metodyki wypracowań piśmiennych z języka polskiego w gimnazjum wyższem* (J. Śmieciuszewski), *Metodyka gramatyki polskiej w gimnazjum niższem* (F. Borysławski), *Zagadnienia historyczno-literackie w gimnazjum wyższem* (Z. Tołwiński), *Nauka gramatyki języka polskiego w klasie IV-ej* (A. Abramowicz), *Lektura pozaszkolna młodzieży klas wyższych* (F. Araszkiewicz). Jak z przytoczeń tych wynika, Sekcja Met. sprowadzała również prelegentów specjalistów.

Ważną gałęzią prac Sekcji były lekcje pokazowe dla wszystkich nauczycieli polonistów. Po każdej lekcji pokazowej odbywało się posiedzenie dyskusyjne, na którem każdą lekcję dokładnie omawiano.

Z prac organizacyjnych wyróżnić należy wybitny udział delegatów Sekcji w organizacji I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie w r. 1924 oraz w samym Zjeździe. Najważniejsze tezy zjazdowe ówczesnej Sekcji zostały dziś uwzględnione w nowych programach, a to: 1) konieczność korelacji języka polskiego z innemi przedmiotami, w szczególnośći z historją i językami obcemi (teza dr. F. Araszkiewicza); 2) konieczność stworzenia z nauki języka polskiego osi nauczania w szkole średniej i zwrócenia specjalnej uwagi na znajomość kultury polskiej (teza prof. Z. Tołwińskiego) i 3) konieczność wydania tablic z realjami polskiemi jako środka pomocniczego (teza prof. H. Gaertnera).

Wkońcu dodać jeszcze trzeba, że Sekcja Metodyczna podjęła akcję na terenie Lublina stworzenia teatru dla młodzieży szkolnej. Akcja ta jest poniekąd zawiązkiem obecnej Komisji Teatralnej, zainicjowanej i postawionej na właściwych podstawach przez Pana Kuratora O. S. Lub., St. Lewickiego.

O ile w pierwszych latach prace Sekcji cechował ogromny rozmach, to w latach późniejszych nastąpiło osłabienie, tak, że w r. 1926 wygłoszono tylko trzy referaty. Przyczyną tego zwolnienia tempa było obciążenie członków zarządu Sekcji pracą społeczną w innych organizacjach. To rozproszkowanie sił spowodowało rozwiązanie Sekcji w dniu 20 kwietnia 1928 r.

W trzy lata po rozwiązaniu Sekcji Metodycznej Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie powołało do życia ,,Koło Polonistów" przy Komisji Filologicznej T. P. N., które miało na celu zgrupowanie wszystkich nauczycieli języka polskiego szkół lubelskich oraz pogłębienie nauczania tego przedmiotu w szkole. Koło Polonistów ukonstytuowało się dnia 24 marca 1931 r. Na czele Zarządu stanął wizytator okręgowy p. St. Komar, w skład zaś Zarządu weszli: p. Z. Czyż (wiceprezes), ś. p. prof. Antoni Abramowicz i p. El. Śmiałowska (sekretarz). Na rok szkolny 1932/33 przewodniczącym Koła został dyr. dr. Fr. Gucwa, zastępcą p. Ant. Madej, sekretarzem prof. Wł. Salwowski, bibljotekarką p. M. Nowicka.

W roku 1932, po śmierci jednego z najczynniejszych członków Koła, ś. p. prof. Antoniego Abramowicza, członkowie Koła w uczczeniu zasług zmarłego powzięli w dniu 11 kwietnia uchwałę, nadającą organizacji nazwę: *Koło Polonistów im. Antoniego Abramowicza w Lublinie.*

O żywej działalności Koła, zakreślającego coraz szersze kręgi i tworzącego swoje oddziały na terenie Okręgu Lubelskiego, świadczą różnorodne zagadnienia, referowane i dyskutowane na posiedzeniach. Z pośród referatów na baczniejszą uwagę zasługują następujące: *Regjonalizm w nauczaniu literatury staropolskiej* (A. Grychowskiego), *Teatr szkolny* (Steczek), omówienie lekcji kol. Mikettowej *Historja jednej książki J. Balickiego, Nowe kierunki w estetyce i poetyce* (dr. H. Życzyński), *Nauczanie pod kierunkiem* (Fr. Gucwa), *Symbolika w małej improwizacji III cz. Dziadów* (St. Komar), *Trylogja Wyspiańskiego* (L. Kamykowski), *Współpraca polonisty z historykiem* (tenże), omówienie lekcji kol. Radziukinas *Lektura Anhellego.* Ponadto na uwagę zasługują jeszcze dwa wieczory autorskie regjonalnych poetów lubelskich, pp. Czechowicza i Madeja.

W roku szkolnym 1933/34 do Koła Polonistów należało 65 członków miejscowych i 2 zamiejscowych. Na walnem zebraniu w dniu 18. X. 1933 r. wybrano nowy zarząd Koła, w skład którego weszli: Fr. Gucwa (prezes), M. Nowicka (wiceprezes), St. Papierkowski (sekretarz). W dniach od 27. XI. do 2. XII. 1933 r. odbył się kurs ustrojowo-programowy, w którym wzięło udział 40

polonistów, prelegentami zaś byli: pp. nacz. dr. F. Araszkiewicz, p. wiz. J. Odroń, Dr. Wł. Szyszkowski, dyr. dr. Gucwa, i prof. L. Pawłowski.

Na zakończenie należy podkreślić niezwykłe życzliwe stanowisko Kuratorjum wobec Koła, któremu udzielało zawsze i udziela jak najdalej idącej pomocy.

Warszawski Klub Polonistów.

Nowy zarząd, wymieniony przez nas w poprzednim zeszycie ,,Polonisty", zabrał się energicznie do pracy. Uruchomiono zpowrotem czytelnię czasopism i książek oraz zorganizowano kurs metodyczny, poświęcony nauczaniu języka pol. w II kl. nowego gimn. W kursie tym wzięło udział około 80 osób. Klub wszedł w kontakt z ,,Tow. Krzewienia Kultury Teatr." i posiada swojego delegata w komisji przedstawień dla młodzieży. Nawiązał również stosunki z Instytutem Teatralnym ,,Reduty", który przygotowuje akcję krzewienia w szkołach kultu żywego słowa w związku z przerabianym materjałem wypisów polskich.

Referat wieczorów dyskusyjnych powołał do życia trzy sekcje: szkół powsz., gimnazjalną i licealną, które odbywają zebrania kolejno co czwartek. I tak: kol. A. Baranowska zagaiła dyskusję na temat: ,,Zamierzenia dziecięce jako metoda pracy w szkole powsz.", kol. H. Schipper mówił o ,,historycyźmie i ahistorycyźmie w programie przyszłego liceum", kol. H. Ratyński o pisemku gimnazjalnem. Ponadto urządza się od 6. XII. herbatki literackie, poświęcone nowym prądom w literaturze. Pierwszą zagaił znany literat p. Waśniewski referatem o powieści śląskiej.

W połowie grudnia urządził Klub turniej deklamacyjny z ,,Pana Tadeusza" wśród młodzieży warsz. szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych i zakł. kszt. naucz. Kandydaci przeszli przez komisje eliminacyjne, których ze względu na wielki napływ kandydatów było pięć, poczem zwycięzcy w ilości 4 zespołów i 20 indywidualnych odtwórców stanęli do publicznego turnieju, w sali Teatru Narodowego. ,,Laureatom" turnieju rozdano cenne nagrody: Dzieła 3 wieszczów w wyd. Bibl. Arc. Lit. (nagroda P. Kuratora, protektora turnieju), wydanie sejmowe Mick. (nagr. Klubu), komplet ,,Wielkiej Bibl." (nagr. ,,Biblj. Pol."), wydanie ilustrowane ,,Chłopów" (nagr. Gebethnera i Wolffa), ,,Słownik etymologiczny" Brücknera (nagr. M. Arcta), Literatura pol.—Kridla (Arct), Pamiętniki Andrego i monografję Ujejskiego o Malczewskim (2 nagr. Trzaski-Everta-Michalskiego). Najlepszy zespół (gimnazjum Gaczeńskiej i Kacprowskiej) otrzymał komplet ,,Bibljoteki Narodowej" (nagr. Ossolineum), najmłodsza deklamatorka komplet ,,Biblj. Iskier" (nagr. Książnicy-Atl."). Nagrody te przyznał sąd konkursowy, w skład którego weszli: wiz. M. Giergielewicz, Ferd. Goetel, kol. Z. Jętkiewiczowa, Marjusz Maszyński, kol. L. Rygier, doc. Z. Szmydtowa i instr. W. Szyszkowski. Oprócz tego na mocy plebiscytu publiczności przyznano specjalną nagrodę na najlepszą recytację ,,Koncertu Jankiela" (Encyklopedja ,,Świat i Życie"-nagr. ,,Książnicy-Atl.").

Referat prasowy Klubu zbiera obecnie materjały do publikacji, mającej uświadomić społeczeństwu metody nowoczesnej polonistyki szkolnej, i tem samem przeciwstawić się niesłusznym atakom na polonistów. Nie zapomniał też zarząd o materjalnem położeniu kolegów:

referat pośrednictwa pracy zabiega o zajęcia zarobkowe dla poszukujących pracy polonistów, jak lekcje, tłumaczenia, udział w konkursach literackich, związanych ze szkolnictwem i t. p.

Zrzeszenie nauczycieli j. pol. w Stanisławowie.

W drugim roku prac Zrzeszenia na terenie Stanisławowa zaszła o tyle zmiana, że nie występuje ono jak dotychczas samodzielnie, ale jako sekcja Ogniska Metodycznego we Lwowie. Dzięki temu mogło brać udział w konferencjach i lekcjach pokazowych Ogniska we Lwowie lub z ramienia Ogniska urządzało podobne konferencje w Stanisławowie i Kołomyi.

W pracach Zrzeszenia chodziło przedewszystkiem o zaznajomienie się z programem I kl. gimn. i wyszukanie sposobów realizacji tego programu. W tym celu na posiedzeniach wygłoszono szereg referatów i urządzano lekcje pokazowe. Zastanawiano się też nad sposobem realizacji programu II kl. gimn. Poza ściśle zawodowemi pracami Zrzeszenie brało udział w organizowaniu Akademji ku czci Sienkiewicza, Mickiewicza, (z okazji stulecia *Pana Tadeusza*), Tygodnia Książki Polskiej, nadto pozostawało w stałym kontakcie z Dyrekcją Teatru im. Moniuszki w sprawie organizowania przedstawień dla młodzieży szkolnej.

Na posiedzeniach wygłosili referaty: Dr. Grabowska *(Jak uczyć gramatyki?)*, Kol. Placzek *(Egzaminowanie z jęz. pol. przy maturze. Projekt realizacji programu kl. II)*, Dr. Tymecki *(Metodyka nauczania języków w łączności z jęz. pol.)*, Dr. Kiernicki *(Różnice między dawnym a nowym programem jęz. pol. z szczególnem uwzględnieniem kl. I, O rzekomej bezideowości współcz. powieści polskiej)*, Dr. Bandrowski *(Jak uczyć gramatyki w kl. I nowego typu)*, Matka Ursz. Władysława *(Praca domowa ucznia kl. I)*, Kol. Rosenbaum *(Mickiewicz w przekładach niemieckich)*. Poza tem: Dr. Chłędowski, kol. Majgier i Dr. Kiernicki zdawali sprawę z przebiegu konferencyj rejonowych we Lwowie. W związku z referatami i konferencjami przeprowadzali prelegenci odpowiednie lekcje pokazowe.

Bardzo żywa działalność członków Zrzeszenia rozwinęła się w związku z rozmaitemi imprezami, organizowanemi przez sfery obywatelskie i artystyczne miasta; również prasa miejscowa zasilana była obficie przez nauczycieli-polonistów.

Ze składek członkowskich Zrzeszenie prenumeruje: Język Polski, Pamiętnik Literacki, Polonistę i Ruch Literacki. — Walne Zebranie Zrzeszenia w dn. 18 maja b. r. dokonało wyboru nowego Zarządu Zrzeszenia w składzie dotychczasowym (dr. Chłędowski prezes, kol. Drozd skarbnik, dr. Tymecki sekretarz).

Podlaskie Koło Polonistów.

Dnia 13 października r. b. odbyło się w Białej Podlaskiej ogólne zebranie członków Podlaskiego Koła Polonistów z siedzibą w Siedlcach. W zebraniu wzięło udział 30 osób — z pośród nauczycielstwa szkół średnich i powszechnych z miejscowości: Białej Podlaskiej, Leśnej Podlaskiej, Łukowa, Siedlec, Wę-

growa, w tem 21 ze szkolnictwa średniego, 9 ze szkolnictwa powszechnego. W zebraniu uczestniczył instruktor ministerjalny p. dr. Wł. Szyszkowski. Porządek dzienny został wypełniony dwiema lekcjami, przeprowadzonemi przez: p. Adamównę, w klasie 2-ej gimnazjum im. J. I. Kraszewskiego, i p. Walewską w klasie 5-ej gimnazjum im. E. Plater. Tematy lekcyj były ściśle związane z referatem p. Adamówny p. t. *Teatr szkolny*. Po żywej dyskusji, jaka rozwinęła się zarówno po przesłuchaniu przez zebranych lekcyj, jak i referatu p. Adamówny, p. Szyszkowski wygłosił referat na temat realizacji programu w klasie 2-ej nowego gimnazjum. Potem nastąpiły wybory nowego Zarządu, w skład którego weszli: przewodniczący — p. dr. St. Rutkowski, wice-przewodniczący — p. Adamówna, sekretarz — p. A. Zawadzka.

KOMUNIKATY.

Zjazd Naukowy im. Ignacego Krasickiego.

W roku 1935 przypada dwusetna rocznica urodzin Ignacego Krasickiego, największego po Janie Kochanowskim poety dawnej Rzeczypospolitej Polskiej. Lwów, jako stolica Ziem południowo-wschodnich które wydały autora *Bajek* i *Satyr*, postanowił uczcić jego pamięć Zjazdem naukowym. Staraniem Zakładu Narodowego im. Ossolińskich oraz Towarzystwa Literackiego im. A. Mickiewicza zawiązał się Komitet organizacyjny Zjazdu. Na zebraniu konstytuującem, odbytem dnia 20 grudnia 1934, ustalono termin Zjazdu, który będzie obradował we Lwowie w czasie Zielonych Świąt, t. j. w dniach 9 i 10 czerwca 1935.

Prace Zjazdu rozwiną się w trzech sekcjach: 1) Ignacy Krasicki i jego epoka, 2) literatura i kultura Ziem południowo-wschodnich, 3) teorja i metodyka badań literackich. Dla członków Zjazdu obowiązuje wkładka w kwocie 10 zł, dla hospitantów 3 zł.

Prezesem Komitetu organizacyjnego wybrano Kuratora Ossolineum, ks. Andrzeja Lubomirskiego, wiceprezesami: Prof. Dr. Juljusza Kleinera i Dyr. Dr. Ludwika Bernackiego, sekretarzami: Doc. Dr. Mieczysława Piszczkowskiego i Dr. Franciszka Pajączkowskiego.

Po wszelkie informacje należy zwracać się do Sekretarjatu Zjazdu, Lwów, Ossolineum, ul. Ossolińskich 2.

Konkurs im. ś. p. Leona Gallego.

Komitet Zarządzający Kasą im. Mianowskiego, Instytutem Popierania Nauki, ogłasza konkurs na nagrodę w kwocie 300 (trzysta) złotych z funduszu im. ś. p. Leona Gallego. Statut funduszu przeznacza tę nagrodę dla autora najlepszej z nadesłanych na konkurs prac w języku polskim z zakresu historji literatury polskiej, z pierwszeństwem, z pośród prac równej wartości, dla prac z dziedziny teatrologji. Sąd konkursowy składa się według statutu: 1) z jednego przedstawiciela Kasy imienia Mianowskiego, 2) z jednego lub dwóch profesorów historji literatury polskiej w Uniwersytecie Warszawskim, 3) z jednego członka honorowego Koła Polonistów U. W., 4) profesora Henryka Gallego. Prawo ubiegania się o nagrodę przysługuje wyłącznie członkom Koła Polonistów S. U. W. Prace składać należy w Biurze Kasy im. Mianowskiego — Warszawa, Nowy Świat 72 (Pałac Staszica) do dnia 15 lutego 1935 r. Nagroda zostanie wypłacona w rocznicę śmierci ś. p. Leona Gallego — 21 kwietnia 1935 r.

DZIAŁ INFORMACYJNO-LITERACKI

Ewa Szelburg-Zarembina.

Kilka uwag o literaturze dla dzieci.

Znana rzecz, że gdy coś stanie się zwyczajem, trudno od tego ludzi odzwyczaić. Otóż u nas jest taki zwyczaj, że o książkach dla dzieci mówi się raz w rok około Bożego Narodzenia.

I jakże się to robi?

Poprostu cytuje się w gwiazdkowym numerze tego i owego pisma kilka lub nawet kilkanaście ,,nowości", poprzestając na tytule, firmie i nazwisku autora. Czasem okrasza się to dodaniem banalnej, przez nikogo na serjo nie branej pochwały, w rodzaju: ,,miłe wierszyki własnego układu autorki" lub ,,rozkoszne powiastki dla dziatwy znanego skądinąd autora".

Przeczytać ,,dziecinną książkę" (a może jeszcze kilka?), pomyśleć nad nią, rzeczowo o niej napisać? Któż z krytyków znajdzie na to czas i ochotę? Zresztą poco? Przejdzie krótki okres gwiazdkowy i nikt nie będzie szukał wzmianki, a tem bardziej rzeczowych artykułów o literaturze dziecięcej na łamach pism, bo... już taki zwyczaj.

I rodzice, i wychowawcy godzą się lekko z tym zwyczajem, choć oni to powinni podnieść larum i niebyle jakie, choć w ich to jest interesie, aby dziedzina ta nie leżała odłogiem, (przynajmniej w pismach najbardziej ku temu powołanych, jak literackie, pedagogiczne, kobiece).

Cóż, dzieci same sobie książek nie wybierają. Robią to za nich dorośli. A czemże dorośli kierują się w swym wyborze? Czasami temi właśnie pobieżnemi wzmiankami świątecznej prasy. Czasami wspomnieniami z własnego, odległego dzieciństwa.

Najczęściej jednak nabyta zostaje pierwsza lepsza (a raczej... pierwsza gorsza) książka, podsunięta zręcznie przez księgarza, bo: ,,To nic takiego ważnego, ot, dziecinna książka. Dziecko przeczyta — zniszczy i po całym kramie".

Otóż nie.

To też ważna sprawa ta ,,dziecinna książka", gdyż SŁOWO, w niej zaklęte, to w i e l k a   s i ł a   k s z t a ł t u j ą c a   d u s z ę   d z i e c k a. Siła zła lub dobra. Więc trzeba wiedzieć, którą z nich się wybiera.

Dziecko książkę przeczyta i zniszczy? Być może. Ale nic w niem nie zniszczy tego, co słowa książki zaszczepią w jego sercu. To róść będzie wraz z dzieckiem i wyda plon: owoc szlachetny, pustą łupinę lub nasienie chwastu.

I z tem musimy się liczyć. My wszyscy: rodzice, wychowawcy, pisarze.

Musimy się liczyć dziś szczególnie.

Dawniej sprawę literatury dziecinnej rozwiązywano prosto i bez wahania: jakakolwiek, byle „godziwa" treść, napisana przystępnie i uwieńczona niezbędnym morałem, już była uznana za odpowiednią dla małego czytelnika.

To też obok czcigodnej Hoffmanowej, zacnego Jachowicza i bardzo niewielu im podobnych, pracował na tem polu cały tłum piszących bez najmniejszego talentu, co gorsza, bez poczucia swej wielkiej odpowiedzialności.

Kleci się więc rodzime wierszyczki, bajeczki, powiastki, tłumaczy i przykrawa odpadki literatur obcych, a rzeczy istotnie wartościowe przyswaja się beztrosko w formie tak ciężkiej i nudnej, że przestają być pociągające.

Na szczęście zjawia się Konopnicka ze swemi prawdziwie pięknemi utworami dla dzieci, przy niej Marja Weryho, Bukowiecka, Chrząszczewska, Zaleska, Urbanowska, Umiński, Przyborowski, Janowski i wielu innych, równie zasłużonych szczeremi wysiłkami.

Im bliżej ostatnich lat, tem większy zastęp dobrych pisarzy przestępuje niski próg dziecinnego pokoju, przedszkola i szkoły.

Ludzie ci w większości wypadków przynoszą ze sobą rzetelny talent pisarski. Trzeba jednak zdać sobie sprawę, że nie każdemu talentowi towarzyszy dar umiejętnego obcowania z dziećmi. I doprawdy, nie będzie przesadą, jeśli powiemy, że pisarz, tworzący dla dzieci, musi sam umieć być dzieckiem, że ten świat lalek, baśni, przygód, maleńkich trosk i maleńkich radości — musi być także i naprawdę jego własnym światem.

Bo tutaj, właśnie tutaj, na oczach ufnie zapatrzonych dzieci, nie wolno niczego udawać, nie wolno do nich się zbliżać, ani ich pouczać. Świat dziecka, na szczęście, jest jeszcze tak kryształowy, że w jego przejrzystych ścianach każda najmniejsza sztuczność staje się fałszem, każdy dysonans — zgrzytem, zbyt podkreślane uczucie — ckliwością i sentymentalizmem, brutalnie narzucona idea — odstręczającem moralizowaniem.

A przecież ta mała, kolorowa książka powinna być najczystszem źródłem wiedzy o świecie i ludziach, mostem łączącym dzieciniec z twardą rzeczywistością, wyczarowanym snem o czekających przygodach, zwierciadłem istotnego bohaterstwa.

Pamiętajmy, że bez przyzwyczajenia dziecka do dobrej książki „dziecinnej" nie zdobędziemy dorosłego człowieka dla dobrej książki „dorosłej". Więcej — nie zdobędziemy go dla nowego, pięknego i owocnego życia.

Oto wojna przeorała świat i z pod krwi i łez dobyła nowe, wielkie wartości. Po tym straszliwym wstrząsie w każdej dziedzinie życia nastą-

piły doniosłe zmiany. Zdawałoby się więc, że i od literatury należy oczekiwać nowych haseł, będących głosem dnia dzisiejszego i wielkiem wywołaniem dni przyszłych.

Nie jest tak. To życie samo rwie naprzód i jak fala krę, bezładnie porywa za sobą pisarzy.

Gdy w literaturze „dorosłej" są przynajmniej próby opanowania teraźniejszości, w literaturze dla dzieci i młodzieży niemal tego nie widzimy.

Wciąż jeszcze w kolorowych okładkach kołaczą się owe „dobre dzieci z pierwszego piętra", obdarzające jałmużną „dzieci z suteryny", owe dawno uśpione królewny, straszliwe Baby Jagi, sielskie gęsiareczki, z zapałem po całych dniach pasające bielutkie gąski, owe kolebeczki, pierzynki, lirenki i tym podobne rekwizyty, wycofane z życia.

A tymczasem książka musi wyjść wreszcie z bibljoteki dostatniego dziecinnego pokoju na ciasne podwórko, do wilgotnej suteryny, na poddasze, nad rynsztok.

Dla tych nowo przybywających czytelników mamy dziś dosyć nowych tematów o głębokiej, życiowej wartości. Czyż mało cudowności zawiera dzień powszedni ze swą wytężoną pracą, ze swemi rekordami, wynalazkami, odkryciami? Z rehabilitacją prostego człowieka, rolnika, rzemieślnika i robociarza i z uznaniem ważności ich roli w zdrowem społeczeństwie?

Jesteśmy świadkami spełnienia wszystkich fantazyj bajarzy z 1.001 nocy — ukażmy je więc we właściwem świetle, to są bowiem tematy godne opowiadań dla wszystkich małych ludzi.

Nieprawdą jest bowiem, że dzieci, że młodzież dzisiejsza nie odczuwa piękna i nie daje się porwać idei.

Dajcie jej książkę o przygodach lotnika nad oceanem, o kolarzu, biorącym udział w rajdzie dokoła Polski, o marynarzach, wyruszających z Gdyni na dalekie morze...

Niech akcja toczy się w kopalni węgla, w hucie szklanej, we młynach parowych, w warsztacie, na budowie, na... kolonjach wakacyjnych, w klasie dzisiejszej szkoły — ręczę, że książki te będą czytane z pasją i... krytykowane.

Czyż nie o to chodzi?

Lecz choć próbują już pisarze wejść na tę najprościej do celu wiodącą drogę, leżą przed nimi trudności niemal nie do przebycia. Gdyż... książka musi być nietylko napisana, ale i wydrukowana, a wydawcy jak ognia boją się wszelkich w tej dziedzinie nowości, wszelkiego ryzyka.

A jakie wśród wydawców istnieje niezrozumienie dzisiejszych zadań literatury dla dzieci i młodzieży, dowodzi choćby fakt wznawiania obecnie przez najpoważniejsze, najbardziej zasłużone firmy wydawnictw z czasów

przed wielką wojną, wydawnictw, których treścią są wciąż jeszcze walki z czerwonoskórymi i tym podobne wątpliwej dziś wartości tłumaczenia i przeróbki.

Czy tylko wśród wydawców? A krytycy literatury? Ba! wychowawcy-nauczyciele, że już nie mówię o rodzicach... Ci wszyscy najchętniej popierają „dawną, wypróbowaną" literaturę.

Dlaczego? Dlatego poprostu, że ileś tam lat wstecz, w okresie własnego dzieciństwa, te właśnie książki znajdywali „pod choinką".

I idzie z rąk do rąk *Duch puszczy*, *Mały lord*, *Królewicz i żebrak*. Cóż je łączy z dzisiejszem, tak bardzo innem pokoleniem? Nic. Jest że dziś jaki z nich pożytek? Żaden.

Zmienił się pogląd na dietetykę dziecka, na higjenę, na rolę sportu — tylko na czytelnictwo nie.

A przecież życie robi swoje.

Już tu i ówdzie pojawiają się wydawnictwa, o których można powiedzieć, że są śmiałą próbą nowoczesności w zatęchłej literaturze dziecięcej. Są to książki nieliczne jeszcze, ale już są. Myślę, że będzie ich coraz więcej. Trzeba tylko, aby autorzy, wydawcy, i wychowawcy zrozumieli jedno: dla nowego pokolenia — nowa literatura.

A o tem należy mówić i pisać nietylko w okresie „Gwiazdki".

Recenzje i sprawozdania.

Z HISTORJI LITERATURY.

Juljusz Kleiner: *Mickiewicz*. Tom pierwszy. *Dzieje Gustawa*. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. 1934. Str. 532.

Pierwsze wrażenie imponujące. Olbrzymi tom z napisem: I. Istotnie, w tomie mamy dopiero dzieje Gustawa (w co włączono już i *Sonety*), a więc konieczny jest, przynajmniej jeszcze jeden tom. Dzieło monumentalne. Na uczczenie setnej rocznicy *Pana Tadeusza*. A nie jest to improwizacja.

Prof. Kleiner poza pewnemi „drobiazgami", jak studja o Krasickim, jak wcale piękny podręcznik dawnej literatury polskiej, jak pewne dochodzenia teoretyczne, od dłuższego już czasu oddaje się badaniom mickiewiczowskim. Zainteresowania jego twórcą *Pana Tadeusza* są dawnej daty. Ze słów jego dowiadujemy się, że w rozmowach z Władysławem Mickiewiczem „zarysował się przed laty.... zamiar, by po monografjach o Krasińskim i Słowackim napisać tę książkę".

Przerzućmy obecnie ten tom. Zdajmy sobie sprawę z obszerności uwzględnionej literatury, mickiewiczowskiej specjalnie, a i badań obcych nad literaturą wogóle. Zdajmy sobie sprawę z niezmiernej czujności autora, który tyle szczególnych kwestyj ma na uwadze, o wszystkiem wie, o wszystkiem pamięta, każdy

przyczynek, każdy sąd zaregestrował, z każdym się liczy... A wtedy podziw i szacunek ogarnąć nas musi dla jego erudycji, jego sumienności, jego niezmożonej energji. Więc książka ta pożyteczna być musi. I sądu tego nie cofniemy, jakiekolwiek znaleźlibyśmy w niej później wady, wielkie czy małe.

Posłuchajmy, co powie nam autor o swoich zamierzeniach. „N o w e spojrzenie, czyniące własnością aktualną twór epoki minionej, ogarnąć ma ów organizm wiecznie teraźniejszy....". Autor pragnie uczynić zadość nowym potrzebom, nowym postulatom w stosunku do tworu mickiewiczowskiego. Bo „świadomość, że epoka współczesna winna o Mickiewiczu wypowiedzieć słowo własne, niejednokrotnie już dawała się stwierdzić". „Zbudziło się pragnienie nowej wiedzy o Mickiewiczu". Nic tedy dziwnego, że ukazało się dzieło w kształtach monumentalnych, jeżeli tak monumentalnym był zamiar. Pewnego ograniczenia doznaje owo dążenie do nowości przez inny postulat autora: „Monografja niniejsza od bezwzględnej żądzy nowego stanowiska tem się oddali, że jednym z jej celów będzie — wchłonięcie wiedzy dotychczasowej. Nie pragnie się ona przeciwstawić studjom dawniejszym".

Z dwu wymienionych tendencyj — otwarcia nowych perspektyw i współpracownictwa z poprzednikami — przeważyła ostatecznie druga. Co do perspektyw, co do nowego ujęcia, jak dotychczas nie zarysowało się ono dość wyraźnie.

A co do wchłonięcia wiedzy dotychczasowej?... Autor „w tych, co zmierzali do poznania poety, widzi z w d z i ę c z n o ś c i ą współpracowników". Istotnie jest on bardzo grzeczny. Źle jest, że autor, wchłaniając dotychczasową w i e d z ę, tyle to razy wierzy Odyńcowi. (*Numa Pompiljusz* wierszem, wpływ Borowskiego, wpływ Zana na zrozumienie poezji życia codziennego i t. p.). Niemniejszą powagą jest dla prof. Kleinera i Franciszek Mickiewicz. Wogóle autor stara się nie uronić żadnej legendy, czy to będą opowiadania Błażeja czy pieśni Gąsowskiej, czy wreszcie pomysł upiora, jako wspomnienie osobiste. „Wdzięczność" swą okaże prof. Kleiner w ten sposób, że powołując się na czyjąś opinję, nigdy nie zaznaczy swej niezgody z poprzednikiem, raczej dołączy uprzejmy ukłon, jak dla Boya (str. 415). No, nigdy, to przesada. Bo oto w jednym wypadku ma odwagę nie zgodzić się z Odyńcem (niewielka odwaga), a jeszcze w innym spiera się ze Stan. Kolbuszewskim. Ale przecież tego rodzaju grzeczność czy wdzięczność staje w sprzeczności z krytyczną ostrożnością, którąby pozwoliła odróżnić fakty od legend. Z obowiązkiem krytycyzmu pozostaje w niezgodzie również brak śmiałości w charakteryzowaniu, w stwierdzaniu faktów, w ich oświetlaniu. Wprawdzie tu i owdzie spotykamy się z jakimś ostrym sądem o wartości estetycznej tego czy innego wiersza Mickiewicza (czasem te opinje nie wydawały mi się usprawiedliwionemi). Ale w gruncie rzeczy wyczuwa się w autorze tendencja — że posłużę się popularnym dziś terminem — tendencja „bronzownicza". Można wątpić, czy Mickiewicz przerywa studja nad Wolterem z powodu nagany Malewskiego. Bądź co bądź autor *Darczanką* gorszy się, i wreszcie wspaniałomyślnie poetę usprawiedliwia, był to bowiem przemijający epizod. Pewnie, trwał jednak dość długo; lecz główna, powodu do zgorszenia niema.

Są to drobiazgi bez większego znaczenia. Lecz gorzej jest — nie „z nowem spojrzeniem", lecz z „nowemi spojrzeniami" na poszczególne kwestje, a tych spojrzeń jest w książce bezliku. Mogę tu powołać się na nieliczne tylko przykłady. Towarzystwo Filomatów osłoniło się tajnością, bo mu przyświecały

szersze i donioślejsze, chociaż mgliste plany. Na to nie widzę dowodu w pierwszych filomatycznych poruszeniach. Autor traktuje wogóle filomatów jako organizację zupełnie określoną w swych ideologicznych zamierzeniach od pierwszej chwili. Zabiegi narodowe młodzieży miały się opierać na przekonaniu, że działa w myśl planów Czartoryskiego. Bardzo nieostrożne uogólnienie. Rozwój poczucia potęgi własnej w poecie przypisuje autor temu, że filomaci nie zrozumieli *Ody*, a genezę *Pieśni filareckiej* widzi w zamiarze poety przepojenia ducha Zana ideami *Ody*. Optymizm młodzieńczy Mickiewicza miał się załamać wobec niezrozumienia jego duszy przez przyjaciół. Na tem założeniu oparta jest analiza fragmentów I części *Dziadów*. Widzimy zatem, że nie są to doraźne spostrzeżenia, decydują one o rozumieniu twórczości Mickiewicza i jej pobudek, mają oświetlić ewolucję duchową poety. Ale niema zgody na te i tym podobne „spojrzenia". A w dodatku, w tejże pierwszej części wyznacza autor drogę pomysłów poety, bo oto... pani Kowalska miała tam przybrać rolę szatana. A słowo ciałem się stało! Zresztą odkrycie to dzieli autor z Pinim. Ileż gróźb, ileż aluzyj do Maryli wykrył autor w *Balladach*. W *Świteziance* ukryta groźba. W *Kurhanku* opłakuje tę, która dla niego zmarła, nie okazując przytem delikatności. W *Dudarzu* znowu groźba, może także w *Rybce* (a to co znowu?), w *Rękawiczce* zaś pogarda. Ponieważ Maryla dotknięta była obrazem swej śmierci w *Kurhanku*, uspakaja ją w *Dziadach*, że to inna Maryla, w godzinie zaś przestrogi chce ułagodzić Marylę, zgadzając się na jej sentymentalną koncepcję życia...

Z innej beczki. *Pies i wilk* to może protest przeciw polityce ugodowej Królestwa Kongresowego, a może przeciwko zadowoleniu się gastronomicznemi wygodami Kowna. Za wiele przypuszczeń. W pierwszym wypadku łączyłaby bajkę z *Grażyną* nić wewnętrzna, albowiem powieść litewska zawierać ma program politycznej jedności wewnętrznej. Jest to poemat rewolucyjnie polityczny, gdy *Dziady* mają w sobie utajony rewolucjonizm społeczny (obrona obrzędu ludowego). Zdaje mi się, że interpretacja alegoryczna i zwłaszcza patrjotyczna dochodzi tu do kresu ostatniego.

Można rzec, że to wszystko są drobiazgi. Zapewne. Lecz sięgają one nieraz bardzo daleko. Sztylet przeciw „jasnym panom" to jakoby protest przeciwko stosunkom, krzywdzącym chłopa. A myśmy mniemali, że to obrona praw serca. Sentymentalny stosunek do obyczajów ludowych (wziął to od Herdera, świadkiem Odyniec) wyrasta na rewolucjonizm socjalny. Poza tem — tych szczegółów jest o wiele za dużo. Przecie autor ma się zdobyć na nowe „spojrzenie". A właśnie owe spojrzenia — co tu w bawełnę obwijać — zrażają.

Ma się wrażenie, że autor pragnął wszystko ogarnąć i stworzyć monografję-kanon, *ne varietur*. Lecz w pogoni za wszystkością (nie całością) wprost gubi się w faktach i fakcikach, w szczegółach i szczególikach, w spojrzeniach i zestawieniach.

Dwie zwłaszcza okoliczności wpłynęły na to, że autor niemal zamknął sobie drogę do nadania książce syntetycznego charakteru. Jedna — to wyczerpywanie poszczególnych utworów, jako odrębnych jednostek, do ostatniej granicy. Już to zresztą stały jego system. Druga okoliczność to dążność do wyczerpania wszystkich zestawień, podobieństw, wpływów...

Co do pierwszej sprawy. Autor usiłuje w utworach widzieć pewne ogniwa całkowitego tworu. Usiłuje wyznaczyć drogi rozwoju ducha Mickiewicza. Jednak praktycznie rzecz biorąc, książka jego składa się z szeregu monografij

odrębnych. I właśnie w tej książce system swój autor doprowadził do takich granic, że to ujemnie oddziaływa na charakter jego pracy. Spójrzmy, jak obszernie traktuje *Zimę miejską*, *Wiersz filomacki*, *Kartofle*, *Odę*. — Do czegóż to prowadzi? Zwłaszcza, gdy autor poświęca dziesiątki stronic dochodzeniom, jak w rozdziale o sonetach, gdzie pragnąc ustalić kolej powstania wierszy, w sposób nadzwyczaj sztuczny (*Danaidy* — do D. D.) je interpretuje, między innemi usiłując wykryć, którą z pań i kiedy miał poeta na myśli. Nie przekonał, a znużył. Oglądamy często, jak się robota robi, lecz nie ostateczne wytwory pracy. Weźmy rozbiór *Grażyny*, jak zwykle szczegółowy, jak zwykle niby wyczerpujący. Mniejsza o ,,nowe spojrzenia" (między innemi to, że retoryczność powieści wynikła z przyzwyczajenia poety deklamowania dla przyjaciół). A jednak nie zdążył autor uwydatnić nieruchomości psychicznej bohaterów, co jest zasadniczą cechą klasycznej twórczości. Nie zapomni przecież zaznaczyć, że akcja powieściowa zamknięta jest w obrębie jednej doby; szuka więc autor niespodzianie jedności d r a m a t y c z n y c h (jak to czynił Tarnowski). Mimo wszystko twór analizy niewykończony, i oto po kilkudziesięciu stronach przypomni sobie autor braki, powróci znów do *Grażyny*, by tym razem pościągać pokrewieństwa literackie, dotyczące śmierci Litawora. Rozbiór *Dziadów* osłabiony jest przez to, że komentator idzie trop w trop za poetą. Nie sądzę, by ostateczne wnioski prof. Kleinera uzyskały trwałe uznanie. Czy można np. uznać za syntezę *Dziadów* sąd, że ,,przestroga" wynosi ponad głos indywidualnego serca sprawy ogólne?

Bo jednak wymowa IV-ej części jest głosem indywidualnego uczucia. A dodajmy i ,,wyniszczenie duszy", nie uszczuplające mimo to zasobu energji psychicznej. Nie rozumiem. Cóż to za wyniszczenie? I znów po pewnym czasie autor powróci do Gustawa, by jeszcze go charakteryzować. Właściwie w książce niema konstrukcji. Najważniejszą sprawą w tym względzie byłoby to, że syntetyczne uogólnienia stoją w jednym rzędzie z doraźnemi ,,nowemi spojrzeniami".

Wiadomo, jak pilnie prof. Kleiner poszukuje pokrewieństw i wpływów literackich. Ale że to nigdy ostatecznie wyczerpać się nie daje, powstaje konieczność ciągłych uzupełnień. I oto autor wciąż sam siebie dopędza. Scenę pożegnania znajduje w *Werterze*. Przypomina sobie naraz w trakcie druku dochodzenia Wojciechowskiego. Więc w przypisku dodaje Łucję Rautenstrauchową *(Emmelina i Arnolf)*, no, i inne pożegnania. Nic też może dziwnego, że autor w zestawieniach swych dochodzi do wielkiej, do bardzo wielkiej przesady, uprawiając coś w rodzaju sztuki dla sztuki. *Konrad Wallenrod* (o którym będzie przecież mowa dopiero w następnym tomie), ma imię *Korsarza* Byrona, ma imię jednego z dekabrystów, Rylejewa. Ha! A jakież imię miał h i s t o r y c z n y Wallenrod? Burda (w *Darczance*) przeżegna się trzy razy, dwa razy podskoczy... A w *Monachomachji* Hiacynt również trzykroć odkaszlnął, uśmiechnął się dwa razy. Duchowieństwo dla Mickiewicza jest ś w i a t ł e. Bo jest ono związane z wiekiem oświecenia... A cóż to za sport z obliczeniem sumy sonetów i stwierdzeniem, że suma ta wynosi 44. A Mickiewicz o tem nie wiedział...

Niepodobna pominąć rozbiorów estetycznych autora. Duży on kładzie nacisk na formy ekspresji poetyckiej we względzie ruchu i dźwięków. I tak *Oda* jest dla niego poematem ruchu. Ponieważ jednak dalsze wnioski od tej analizy są niezależne, ogólne wrażenie jest dość mętne. Znowu szczegóły

zabijają syntezę, zabijają wyrazistość. A poco te dochodzenia, kto i kiedy użył rymu: hydrze — wydrze? że przez *e* i *n* najłatwiej oddać wstręt i niechęć. Tak? Nie wiedziałem. Nie mogę również zdać sobie sprawy z „artykulacji skrzypiącej". Gdzieś się autor dopatrzył aliteracji, o której niewiadomo co sądzić, a za onomatopeję uważa powtórzenie wyrazów („kiedy niekiedy zbroja zamigoce").

Wiele hałasu uczyniły ostatnie karty książki, dotyczące pobytu Mickiewicza w Odesie. Mojem zdaniem jest to sprawa małej wagi. Istotnie autor popełnił pewne błędy. Pomieszał z sobą dwu Murawjewów, przeniósł Radiszczewa do w. XIX, czyniąc go podróżnikiem, wydał p. Sobańską za Witta, a w dodatku przekręcił nazwisko autora podręcznika literatury rosyjskiej. Zapewne, nie powinno się popełniać błędów wielkich czy małych. Lecz czy to wszystko spowodowało jakieś wykrzywienie obrazu Mickiewicza?. Nie zdaje mi się, nie, nie zdaje mi się. Zapewne, mówiąc o wrażeniach poety w państwie cara, autor opiera się na *Drodze do Rosji*, dopuszcza się nieświadomie antycypacji. Przenosi późniejsze sądy Mickiewicza na chwilę obecną. Poza tem jednak? Nieciekawe było towarzystwo poety w Odesie, prawda. Tego nie podkreślił prof. Kleiner, prawda. Lecz czyż ta luka jest tak groźna? Czy można wnioskować stąd o bierności czy obojętności politycznej poety? o jego przyjaznych uczuciach względem carskiej Rosji? gdy właśnie chwyta alcejski bardon? Dużo hałasu o nic.

Jakaż konkluzja o całości? Cóż, nie zajmie z pewnością stanowiska *ne varietur*. Nie rzuca mimo zapowiedzi „nowego spojrzenia" na poetę i jego twór. Szczegóły zasypały, utopiły w sobie tę nową ideę. Ale... w prywatnej dyskusji słyszałem niesłychanie ostre sądy o książce, nietylko odmawiające jej wszelkiego znaczenia, ale z oburzeniem nawet pojmujące ją jako złą, niebezpieczną. Tych sądów nie dzielę. Największe pretensje do książki płyną stąd właściwie, że nie odpowiada oczekiwaniom. Nie daje syntezy, nie daje wyrazistego obrazu. Niecierpliwi często swemi rzekomemi odkryciami. — A mimo to zawiera książka ta ogrom wiedzy. Sumiennie, acz z nadmierną uprzejmością uwzględnia cały dotychczasowy dorobek mickiewiczologji. Nadmierną, bo wiele z tych rzeczy, które nawymyślano z racji jubileuszów, rozproszy się się jako mgła. Nie czyni się rewelacyj na zamówienie. Wracając do dzieła prof. Kleinera, stwierdzamy w dalszym ciągu, że zawiera ono niemało wniosków bystrych i spostrzeżeń przenikliwych. Pomoże ono nam nieraz w pracy, przypomni niejedno, nad tem i owem każe się zastanowić. Nie będąc najlepszem, jest dzieło prof. Kleinera takiem, że się za nie winno mu wdzięczność. Dzieło o wielkiej rozległości, i możnaby rzec: *in magnis et voluisse sat est.*

A. Drogoszewski.

Arturo Cronia: *Perla storia della slavistica in Italia* (appunti storico bibliografici), Zara 1934, Libraria Internationale.

Ukazała się niedawno książka profesora literatury włoskiej w Pradze, Dr. Cronia, poświęcona dziejom stosunków kulturalnych Italji ze Słowiańszczyzną. Okazuje się, że związki z Polską zajmują w pracy tej dominujące miejsce. Warto zatem wskazać szereg interesujących szczegółów. I tak pierwszy historyk Słowiańszczyzny i Polski, Alessandro Guagnini (1538—

1614) — wraz z ojcem Ambrożym (W i s z n i e w s k i: *Lit. pol.*, tom. VII, str. 533 i następna!) służył i walczył w Polsce, pod Chodkiewiczem, spoczywa zaś — jak i K a l l i m a c h (Callimaco Buonacorsi: 1437—1496), w Krakowie... Zostawił: *Rerum Polonicarum* tomi tres, oraz *Descrezione della Sarmatia Europea* obok studjum geograficznego etc. (wydane w Wenecji w XVIII w.).

Wiek XVI i XVII stworzył niemal kartę polską w relacjach włoskich nuncjuszy, jak i różnych przybyszów z Italji w dobie Bony. I u nas o tem mówi praca *Polska z relacji włoskiej 1604 r.* B o d i a k a, którą zna umiejący i... po polsku p. Dr. Cronia (str. 14). A już rok 1683 rozległ się potężnem echem w poezji włoskiej (jedenastu poetów w Italji opiewało „glorję wiedeńską"). Ale najciekawszą zaczyna być epoka Stanisława Augusta Poniatowskiego. Pisze o niej w Italji C o n f a l o n i e r i w swojej pracy *Piattoli e la Polonia*, przyczem nazwisko ks. Piattoli'ego silnie odzwierciedla wpływy włoskie w tym czasie, nietylko na sztukę naszą (B a c c i a r e l l i, C a n a l e t t o), ale i na politykę. Wszak Piattoli w głównym stopniu realizuje uchwałę Konstytucji 3-go Maja... Ale nadejdzie epoka Mickiewicza i *il celebre Mickiewicz* istotnie nawiąże nici nierozerwalnej łączności, tej *fratellanza dei popoli*, jaką realizuje „legjon Mickiewicza". C a v o u r nazwie naszego poetę — „duchowym wodzem narodów, walczących o wyzwolenie", zaś G. Mazzini, aby dać poznać Mickiewicza, tłumaczy z francuskiego *Farysa*, *Improwizację* oraz *Księgi pielgrzymstwa*, chcąc utorować drogę polskiej książce.

W roku 1879 powstaje katedra polonistyki w Bolonji (Padwa i Bolonja są przecież uniwersytetami najliczniejszej „nacji polskiej" w XVI i XVII w.). Kiedy zaś Sienkiewicz napisał *Quo vadis?*, stał się po Mickiewiczu drugim poetą-łącznikiem, jak znów duch Szopena dał początek pierwszemu *Circolo italo polacco Federico Chopin*, powstałemu w 1912 roku w Rzymie (str. 110/11). Ale i pola bitewne zaznaczyły tę łączność, a nasi garybaldczycy, czy Becchi, Nullo etc. to znów: „ideały tej łączności, zbratanej na polach krwi i walk o wolność naszą i waszą"...

Na 133-stronicowej pracy — możemy z dumą stwierdzić — Polska, *Polonia in Italia*, to naprawdę nietylko kraj, ludzie, kultura, ale coś, o czem autor pisze z sercem i miłością.

M. Asanka-Japołł.

ESTETYKA I TEORJA LITERATURY.

Henryk Ż y c z y ń s k i. *Problemy wersyfikacji polskiej. Część I. Rytm poetycki.* Lublin 1934, Tow. Przyjaciół Nauk w Lublinie. Str. 64.

S t u d j u m p r o f. H. Ż y c z y ń s k i e g o o rytmie poetyckim wkracza w dziedzinę, która dotychczas pozostawała w szkodliwem zaniedbaniu. Słusznie stwierdza autor w przedmowie, że „teorja polskiego wiersza nietylko nie jest ustalona, ale wprost znajduje się w stanie chaosu i anarchji, zażywając w całej pełni przysłowiowej, złotej wolności", Warto przytem zaznaczyć, że o ile w niektórych działach poetyki można się posiłkować badaniami obcemi, o tyle zagadnienia rytmiki muszą być poddane badaniom samodzielnym ze względu na odrębności poszczególnych języków.

Rozprawka zasługuje na uwagę przedewszystkiem z tego względu, że stanowi rewizję utartych poglądów, że odrzuca pojęcie stopy, jako stałego i bezwzględnego szablonu, że usiłuje nakreślić linję graniczną (coprawda, w sposób niezbyt wyraźny) między rytmem muzycznym i poetyckim, że wreszcie zawiera samodzielną próbę charakterystyki ważniejszych typów rytmiczno-wierszowych. Nie udało się jednak autorowi uniknąć w określeniach niejasności, a w komentarzu — pomieszania różnych zjawisk bez należytej klasyfikacji.

Rytmika została potraktowana jako czynnik niezmiernie elastyczny, nie dający się ująć w sztywne, nieruchome schematy. Stąd w analizie rytmiki wielka rola musiałaby przypaść indywidualnemu sposobowi odczuwania, co niezawsze daje w praktyce trwałe i bezsporne wyniki, trudno bowiem określić, w jakim stopniu zawdzięczamy wrażenie rytmowi, a w jakim należy je złożyć na karb innych czynników wiersza, jak strona semantyczna i dźwiękowa, dynamika, modulacja, tempo i t. p. Rozpatrywanie rytmiki w całkowitem oderwaniu, bez pośredniego choćby uwzględnienia całokształtu materjału poetyckiego, bez należytej perspektywy, wydaje się nieraz zawodne. Tak np. autor cytuje dwa wiersze:

Jakiż to chłopiec piękny i młody (Mickiewicz);
Łkają przeciągle dzwony nieszporne (St. Brzozowski).

Pierwszy z nich nazywa lekkim, rytmicznym, o drugim natomiast wyraża się, że został przeładowany ciężkim materjałem, gdzie nietylko każdy wyraz, ale niemal każda sylaba jest jednakowo ważna. W tem miejscu czytelnikowi nasuwa się uwaga, że komentarz dotyczy raczej tempa obu wierszy, niż rytmiki. Jaki zachodzi związek między temi dwoma czynnikami wiersza, to pozostaje niewyjaśnione. Takie i tym podobne wątpliwości narzuca rozprawka dość często.

Co do interpretacji poszczególnych wierszy — widać poza tem nadmierną, choć nieświadomą zależność od znaczenia. W związku z wierszem:

Tymczasem przenoś moją duszę utęsknioną...

prof. Życzyński wypowiada opinję, że ,,taka budowa jego oddaje bardzo dobrze stan duszy — drżącą tęsknotę''. Trudno się oprzeć wrażeniu, że sprawa została postawiona w sposób przesadny. Zwłaszcza określenienie ,,drżąca tęsknota'' odsłania chwiejność podstaw, na których autor oparł swe wywody o rytmie.

W całości studjum przynosi korzystne rozszerzenie poglądów na rytm, ale jednocześnie wnosi pewną nieokreśloność, trudną do ujarzmienia. Bibljografja, aczkolwiek niekompletna i nie obejmująca szeregu nowych publikacyj obcych, może oddać poloniście cenną usługę.

M. Giergielewicz.

OD REDAKCJI.

W związku z reorganizacją naszego pisma nastąpiło przelanie odpowiedzialności i uprawnień wieloosobowego Komitetu Redakcyjnego na rzecz jednoosobowego kierownictwa poszczególnych działów pracy redakcyjnej.

Przy tej sposobności Wydawnictwo uważa za swój obowiązek wyrazić jak najserdeczniejsze podziękowanie pp. J. Dańcewiczowej, Wł. Gałeckiemu, J. Rytlowej i Wł. Szyszkowskiemu za ich ofiarny i cenny współudział w Komitecie Red., a zarazem pozwala sobie nadmienić z radością, że b. członkowie Komitetu Red. będą nadal zasilać pismo swemi artykułami oraz służyć mu radą i pomocą.

Upraszamy przewodniczących Kół Polonistycznych oraz kierowników ognisk metodycznych i podrejonów o nadesłanie do dnia 5 maja b. r. sprawozdań o formach organizacyjnych i przebiegu prac w ich ośrodku, gdyż w najbliższym numerze ,,Polonisty'' pragniemy zobrazować całokształt osiągnięć w tej dziedzinie. Sprawozdania należy kierować pod adresem: Dr. Stanisław Peliński, Bydgoszcz, Gimn. Hum., ul. Grodzka.

Instytut Literacki w Warszawie (N. Świat 72) udziela prenumeratorom ,,Polonisty'' 45 % zniżki od cen katalogowych swych wydawnictw przy bezpośrednim odbiorze w lokalu Inst. (2—3 po poł., tel. 200-80). Prenumeratorzy, mieszkający poza Warszawą, mogą uzyskać odpowiednie ulgi za pośrednictwem redakcji naszego pisma. Zaznaczamy, że nakładem Inst. Lit. wyszły nast. książki: Borowy: *Kamienne rękawiczki* (cena pełna 20 zł), Emerson: *Szkice* (12 zł), Kasprowiczowa: *Dziennik* (2 cz. — 12 zł), Kolaczkowski: *Wagner* (8,50), Kruszewska: *Twarzą na zachód* (4 zł), Piechal: *Elegje całopalne* (3,50) i *Garść popiołu* (3 zł), Pigoń: *Pan Tadeusz* (7 zł), Rybicki: *Dramaty* (8,50), Reutt-Witkowska: *Zamek Swarożyca* (3,60), Rocznik Literacki (t. I) (15 zł), Sygietyński: *Pisma krytyczne* (12 zł).

KSIĄŻKI NADESŁANE DO REDAKCJI.

(Wymieniamy tylko te książki, których oceny jeszcze się nie pojawiły).

Wiedza o literaturze.

Skwarczyńska: *Szkice z zakresu teorji literatury* (Oss.).
Rymarkiewicz: *Filozofja Libelta* (Pozn. Tow. Prz. N.).
Lednicki: *Droga do Rosji* (D. K. P.).
Piszczkowski: *Jan Zahradnik* (D. K. P.).
Białobocki: *Szkice literackie* (Warsz. Inst. Gosp. Społ.).
Brandstaetter: *Tragedja Jul. Klaczki* (D. K. P.).
Chirowski: *Synteza roli zdań gnomicznych u Mickiewicza* (Przemyśl).
Danilewiczowa: *T. Zaborowski* (Kasa Mian.).
Świerzowicz: *Bibljografja prac P. Chmielowskiego* (Trzemeszno)
Fallek: *Szkice i studja o wpływie Biblji na lit. pol.* (D. K. P.)
— *Świat biblijny w twórczości Kochanowskiego* (D. K. P.).
— *Motywy biblijne w ,,Panu Tadeuszu''* (D. K. P.)
— *Motywy biblijne w ,,Dziadach''* (D. K. P.)

(C. d. n.)

Warunki prenumeraty „Polonisty“:

rocznie	zł. 10.—	numer pojedyńczy . .	zł. 2.50
półrocznie	zł. 6.—	numer podwójny . .	zł. 4.—

Drukiem Zakł. Graf. „Bibljoteka Polska“ w Bydgoszczy